

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN
NÍVEL MESTRADO**

JAQUELINE FREITAS COMPARIN

**DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM GUIADA PELO DESIGN ESTRATÉGICO**

Porto Alegre

2023

JAQUELINE FREITAS COMPARIN

**DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM GUIADA PELO DESIGN ESTRATÉGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Design, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Design da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Karine de Mello
Freire

Porto Alegre

2023

C737d Comparin, Jaqueline Freitas.

Desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância : uma abordagem guiada pelo design estratégico / Jaqueline Freitas Comparin. – 2023.

118 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2023.

“Orientadora: Profa. Dra. Karine de Mello Freire.”

1. Design estratégico. 2. Educação. 3. Gênero.
4. Infância. I. Título.

CDU 7.05

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

JAQUELINE FREITAS COMPARIN

**DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM GUIADA PELO DESIGN ESTRATÉGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em 13 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Karine de Mello Freire (orientadora)

Profa. Dra. Débora Baraúna (Unisinos)

Profa. Dra. Maria Claudia Dal'Igna (Unisinos)

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha "orientadora de vida", Karine Freire, por toda a sua dedicação, orientação amorosa e valiosos direcionamentos ao longo deste processo. Sua experiência e conhecimento foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento como pessoa e pesquisadora.

Agradeço também ao meu companheiro de vida, Guilherme, pelo seu apoio incondicional, compreensão e encorajamento ao longo desses anos. Sua presença constante e incentivo foram verdadeiros pilares durante essa jornada, permitindo que eu superasse os desafios e alcançasse meus objetivos acadêmicos.

À minha querida mãe, Regina, e ao meu pai, Ernesto, expresso minha profunda gratidão por todo o amor, apoio e incentivo que sempre me deram. Suas palavras de confiança foram fundamentais para que eu persistisse nos momentos de dificuldade e dúvida. Sou imensamente grata por ter pais tão dedicados, presentes e compreensivos.

Agradeço ao meu irmão, Rafael, por sua presença constante e incentivo. Sua amizade, conselhos e apoio são inestimáveis e fazem uma grande diferença em minha vida.

Por fim, quero agradecer aos meus filhos, Thomas e Mathias, por serem minha fonte constante de inspiração e motivação. Seu amor incondicional e alegria contagiante me impulsionaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores. A dedicação deste trabalho é, em parte, dedicada a vocês, pois espero que cresçam cientes dos seus privilégios e se tornem homens gentis, humildes, justos e capazes de protagonizar a construção de um futuro melhor.

RESUMO

Na sociedade em que vivemos hoje, muito se fala sobre as relações de gênero, nos mais diferentes espaços e sob diversos pontos de vista. Essa variedade de espectros, afeta discussões em pauta, especialmente quando falamos da criança pequena, dos estereótipos associados ao gênero e, sobretudo das práticas adotadas nas instituições de ensino. Estando diante deste problema social que é tão complexo, precisamos encontrar caminhos que conduzam a inovações sociais orientadas por diálogos estratégicos. Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é propor um percurso projetual, a partir do design estratégico, para estimular a desconstrução dos estereótipos de gênero desde a primeira infância. Deste modo, e à luz destes princípios, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, social que é orientada pela lente do Design Estratégico. Realizamos duas rodadas de workshops, sendo uma delas com crianças e outra com designers especialistas em educação. Como resultado, propomos princípios que possam se desdobrar em práticas capazes de fomentar novas visões de mundo, e diálogos estratégicos sobre gênero nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: design estratégico; educação; gênero; infância.

ABSTRACT

In the society we live in today, we talk a lot about gender relations, in the most different spaces and from different points of view. This variety of spectrums, affects discussions especially when we talk about the young child, the stereotypes associated with gender and, above all, the practices adopted in educational institutions. Faced with a social problem that is so complex, we need to find paths that lead to social innovations guided by strategic dialogues. The objective of this research is to propose a projectual approach, based on strategic design, to stimulate the deconstruction of gender stereotypes since early childhood. In this way, and in light of these principles, we developed a qualitative, social research by the lens of Strategic Design. We held two rounds of workshops, one with children and one with designers specialized in education. As a result, we propose principles that can unfold into practices capable of fostering new worldviews, and strategic dialogues about gender in teaching-learning environments.

Keywords: strategic design; education; gender; childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sexo, gênero e identidade de gênero_____	31
Figura 2 - Características de meninos e meninas relacionadas ao gênero_____	34
Figura 3 - Tripla funcionalidade da escola_____	36
Figura 4 - Os três atributos de ensino-aprendizagem de Shulman_____	51
Figura 5 - Modelo Conceitual para projetos no âmbito do Design em Situações de Ensino-aprendizagem_____	54
Figura 6 - Contribuições do design estratégico para os processos de ensino-aprendizagem_____	58
Figura 7 - Procedimentos metodológicos da pesquisa_____	63
Figura 8 - Laboratório Vivo de Experimentação Saint Hilaire_____	65
Figura 9 - Cartas para Dinâmica do Workshop com as crianças_____	68
Figura 10 - Dinâmica das Cartas com as crianças_____	70
Figura 11 . Materiais da Caixa da Imaginação _____	71
Figura 12 - Construção do Mural do Futuro com a Caixa da Imaginação _____	72
Figura 13 – Murais de Futuro_____	72
Figura 14 - Campos de Experiências da Educação Básica _____	79
Figura 15 - Proposta do Workshop para os Campos de Experiências _____	80
Figura 16 . Interações projetadas para os Campos de Experiências _____	81
Figura 17 - Princípios Projetuais orientados pelo Design Estratégico _____	86
Figura 18 - O Alfabeto Crítico do Designer (A Designer’s Critical Alphabet)_____	87
Figura 19 - Desdobramentos dos Princípios em Cartas_____	88
Figura 20 – Cartas do Princípio 01_____	90
Figura 21 - Cartas do Princípio 02_____	92
Figura 22 - Cartas do Princípio 03_____	93
Figura 23 . Cartas do Princípio 04_____	95
Figura 24 - Cartas do Princípio 05_____	97
Figura 25 - Cartas do Princípio 06_____	99
Figura 26 - Objetivos e Reflexões de Pesquisa _____	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca na EBCO HOST pelo termo “strategic design” _____	12
Quadro 2 - Busca pelos termos de pesquisa na EBCO HOST em inglês _____	12
Quadro 3 - Busca pelos termos de pesquisa na EBCO HOST em inglês _____	13
Quadro 4 - Busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações _____	13
Quadro 5 - Busca no Acervo de Periódicos da CAPES _____	14
Quadro 6 - Organização da fundamentação teórica _____	19
Quadro 7 - Potencialidades do design nos processos de ensino-aprendizagem _____	56
Quadro 8 - Roteiro do Workshop com as Crianças na EMEF Saint Hilaire _____	61
Quadro 9 – Discursos Analisados _____	74
Quadro 10 - Detalhamento das Interações livres dos Estereótipos de Gênero _____	82

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
1.1. APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS	10
1.1.1. Objetivo Geral	10
1.1.2. Objetivos específicos	10
1.2. PROBLEMA DE PESQUISA	11
1.3. JUSTIFICATIVA	11
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1. Projetando para dar luz aos problemas sociais complexos	19
2.1.1. Um olhar através do Design Estratégico	20
2.1.2. Processos projetuais orientados à inovação social e cultural	24
2.2. Primeira infância e suas intersecções com gênero e educação	28
2.2.1. Gênero, estereótipos e primeira infância	28
2.2.2. As relações de gênero no ambiente escolar	35
2.2.3. A perspectiva da equidade de gênero e o surgimento de um “novo herói”	42
2.2.4. Impactos da construção cultural de gênero no espectro acadêmico e social	47
2.3. As inserções do Design Estratégico em situações de ensino-aprendizagem	49
2.3.1. Processos de ensino-aprendizagem	49
2.3.2. Design Estratégico em Situações de Ensino-aprendizagem	53
3. METODOLOGIA	58
4. RESULTADOS E ANÁLISES	64
4.1. O Contexto Local da EMEF Saint Hilaire	64
4.2. Workshop com as Crianças	67

4.2.1. Análise dos Discursos	73
4.2.2. Potencialidades e Fragilidades do Workshop com as Crianças	76
4.3. Movimento Projetar	78
4.3.1. Os princípios projetuais	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A	112
APÊNDICE B	114
APÊNDICE C	116
APÊNDICE D	117

1.INTRODUÇÃO

Início este trabalho com uma breve reflexão na qual apresento minha posicionalidade, justifico meu interesse de pesquisa e também me situo enquanto pessoa, pesquisadora, mulher e mãe. Acredito, primeiramente, que ser mulher é viver em desconforto, e digo isso não apenas por sermos constantemente rotuladas, julgadas, invisibilizadas ou desfavorecidas. Mas porque nesta posição – de ser mulher – o que é colocado à prova, muitas vezes, são coisas maiores do que os nossos saberes ou convicções, somos, em muitos casos, severamente ameaçadas em nossa segurança, integridade e direitos básicos.

Reconheço que venho de uma posição extremamente favorecida, e que desfruto dos privilégios de ser uma mulher branca, cisgênero, heterossexual de classe econômica privilegiada, com acesso à educação. Porém, a dura realidade da violência contra a mulher no Brasil (a qual atinge majoritariamente mulheres negras em situação de vulnerabilidade) ainda foi severamente agravada pela pandemia de COVID-19, onde apenas nos dois primeiros meses das medidas de confinamento (março e abril de 2020) registrou-se um aumento de 22% nos casos de feminicídio e de 27% nas denúncias recebidas pela linha nacional de atendimento à violência contra mulher, em comparação ao mesmo período em 2019 (WORLD BANK REPORT, 2020).

Diante disso, sinto que do meu lugar de fala, preciso - de alguma forma - fazer ecoar a voz das milhares de mulheres que sofrem esse tipo de violência, e fortalecer a disseminação desta causa. Por ser mãe de dois meninos, e por trabalhar com educação, percebo na intersecção destes pontos (gênero e educação) um caminho possível para mitigar posturas estereotipadas que emergem na infância - e que se reforçam no ambiente escolar - nutrindo uma feminilidade dócil e uma masculinidade tóxica¹ – forças motrizes da opressão e da violência contra mulheres e meninas.

¹ A expressão “masculinidade tóxica” passou a ser utilizada para nomear, com tom crítico, o conjunto de comportamentos associados à suposta crença da superioridade masculina, a qual é acompanhada de uma agressividade insidiosa, que alcança os próprios homens e as pessoas com quem estes se relacionam (MESQUITA; CORRÊA, 2021)

Quando tocamos neste tema da violência, saliento que esta pesquisa se desenvolve a partir de um olhar que é sensível às teorias feministas, porém, não será escopo deste estudo o aprofundamento teórico destas teorias. Dito isso, o que ainda me parece importante destacar é que quando falo em feminismo, me inspiro em bell hooks para dizer que este olhar feminista está longe de ser um conglomerado de mulheres travando batalhas “anti-homem”. (HOOKS, 2018).

O olhar feminista no qual me apoio para desenvolver este estudo diz respeito tão somente a um movimento que luta contra as explorações e opressões de mulheres - tão arraigadas na sociedade em que vivemos. Hooks ainda enfatiza que este movimento é para todos, e não está restrito a mulheres, ele alcança homens, jovens, idosos, e qualquer pessoa que se sinta mobilizada a lutar contra a opressão, a violência e a discriminação (HOOKS, 2018).

Assim, através desta lente, a presente pesquisa assume que gênero é um processo de construção constante do indivíduo, que se inicia na infância e tende a ser desenvolvido durante a vida (LOURO, 1997). Corroborando com estas ideias, Viana e Finco (2009) ponderam que o termo “gênero” remete à dinâmica de transformação social, e aos significados que vão além dos corpos e do sexo biológico, e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social.

Acerca da interseccionalidade desta produção de significados de gênero e a educação básica, Finco (2009) argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 garante às crianças de 0 a 6 anos o direito de serem educadas fora de casa em creches e pré-escolas. A educação infantil (creche e pré-escola), como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar.

Essa importante etapa de socialização, segundo a autora, é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas. No convívio com os outros – educadores e colegas –, atitudes e posturas são alinhavadas socialmente; as crianças enxergam-se em determinado lugar e criam uma imagem, segundo

padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere (VIANA E FINCO, 2009)

Cientes da relevância desta socialização primária das crianças até os seis anos de idade, ao longo desta pesquisa apresentamos diversas evidências científicas que apontam a primeira infância como um período muito favorável para serem abordados assuntos relacionados ao gênero, e acreditamos firmemente que a escola seja um terreno fértil para plantarmos essa semente de mudança em nossas crianças.

Por outro lado, também compreendemos que trazer discussões de gênero para dentro da escola – além de ser um grande desafio - implica, muitas vezes, reconsiderar posições, conceitos e pré-conceitos. Especialmente no contexto escolar brasileiro, e sobretudo, com crianças das séries iniciais. Martins e Cadoná (2021) ao lançarem um olhar para as políticas de educação vigentes no Brasil, mencionam que no cenário atual, a palavra gênero é uma palavra obscurecida. Em uma busca rápida junto à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) as autoras enfatizam que o termo “gênero” não aparece, e com isso, também não há qualquer tipo de articulação que problematize aspectos ligados a sexualidade, raça e classes sociais. Dito de outra forma, podemos inferir que a ordem do momento atual, parece ser calar tais perspectivas, na ideia de tornar a escola neutra, imparcial e tecnicista (MARTINS; CADONÁ, 2021)

Ainda que não se discuta explicitamente a respeito desse assunto, ele está presente nas entranhas das escolas, famílias e sociedades. Isso exprime que não falar sobre estereótipos de gênero com as crianças significa, em termos práticos, não questionar a ordem vigente; silenciar significa reproduzir e ser conivente com a situação que se apresenta.

Dito isso, compreendemos que a escola assume protagonismo na produção dos modos de ser, pensar e agir das crianças, embasada em suas próprias regras, que, por sua vez, são aceitas e reproduzidas pelos alunos em sua vida adulta; evidentemente, esse conjunto de regras internalizadas no ambiente escolar é o que dita o curso das sociedades (LUZA, MEDEIROS, CADONÁ, 2020)

Podemos, portanto, assumir que o direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero, sem esquecermos que são homens e mulheres adultos que educam crianças, transmitindo também crenças e valores por meio de seu fazer educacional.

Estando diante deste panorama que coloca educadores em posição de centralidade, começamos a questionar essa sutileza que reside nas formas, discursos e sentidos – aparentemente invisíveis – pelos quais professores interagem com meninos e meninas em suas práticas escolares cotidianas.

Com isso, educadores tornam-se referenciais da discussão sobre gênero na escola, pois podem optar por: não discutir, abstendo-se do “problema” (que não deixará de existir); discutir superficialmente, restringindo o debate; ou, ainda, problematizar de forma mais crítica a discussão, considerando a intencionalidade e as relações de poder existentes na produção dos saberes (SANTOS; ARAUJO, 2009).

Frente a este problema social que é tão complexo, precisamos encontrar caminhos que conduzam a diálogos estratégicos. Esta tentativa de problematizar o gênero na primeira infância, se desdobra enquanto um movimento cauteloso, que precisa ser construído coletivamente, com um olhar sensível às crianças, considerando a perspectiva das escolas, e sobretudo, valorizando os saberes dos educadores.

Para promover um diálogo social – e estratégico – acerca desta temática que além de ser muito sensível, está imbricada em preconceitos e incertezas, recorreremos ao Design Estratégico para a Inovação Social enquanto balizador dos nossos processos de projeto. Historicamente o designer sempre esteve habituado a lidar com a resolução de problemas, de maneira criativa e disruptiva. Porém, ao longo do tempo, percebemos uma ressignificação do papel do designer e vemos que estas habilidades criativas começam a ser aplicadas para além das esferas estéticas ou de produtos, conferindo ao design um papel de protagonismo na resolução de problemas sociais e organizacionais.

Esta mudança de paradigma fez emergir aquilo que o professor e pesquisador da escola italiana Ézio Manzini chama de Design para a Inovação

Social. Nas palavras do autor, esta abordagem do design diz respeito a “tudo que o designer pode fazer para ativar, sustentar e orientar processos de mudança social” (MANZINI, 2017 p.76)

Dito de outro modo, inserido nestes contextos sociais complexos, o designer assume um papel de mediador, sendo também um coautor dessas transformações sociais. Para que isso seja possível, o designer - em conjunto com os atores envolvidos - utiliza habilidades estratégicas com intuito de gerar visões, organizá-las em um sistema possível, e em seguida comunicá-las de modo adequado, para que sejam reconhecidas e avaliadas por uma comunidade que enxergue valor social, e seja capaz de aplicá-las efetivamente (MANZINI, 2017).

É importante ressaltar que o ganho que se pretende com a presente pesquisa reside em entender como o design estratégico pode operar enquanto norteador na concepção de princípios projetuais que estimulem a desconstrução dos estereótipos de gênero na infância. Entendemos que os ganhos e aprendizados não serão manifestados apenas em uma resposta ou um resultado, mas sim, estarão espalhados na forma de rastros, pistas ou sentidos produzidos durante o percurso projetual.

Deste modo, para além de projetar ferramentas ou soluções específicas, esperamos dar luz a uma maior compreensão sobre quais são os tipos de abordagens, atividades, ou significados que podem desencadear uma consciência nos educadores sobre a temática do gênero nas crianças, e de que forma o design pode estruturar práticas para este fim.

Este agir projetual do design estratégico também preconiza um impacto ecossistêmico nos contextos de atuação do designer. À luz desta concepção, vale ressaltar que estamos inseridas em um movimento que luta contra a desigualdade de gênero no Brasil. Por ser uma problemática social tão profundamente enraizada, de tão amplo espectro, com tamanha intensidade e complexidade, acreditamos que os resultados de uma pesquisa sobre o assunto tenham um grande potencial para impactar inúmeras outras atividades desse ecossistema, possibilitando conexões, e gerando conhecimento sobre o tema.

De posse deste entendimento sobre a atuação estratégica do design em contextos sociais, voltamos ao universo do gênero e da sexualidade para ratificar a nossa delimitação de pesquisa. Entendemos a importância de uma discussão sob diversos aspectos que envolvam gênero no ambiente das escolas, contudo, julgamos ser importante destacar que o fio condutor deste estudo são os estereótipos de gênero. Não vamos, portanto, problematizar questões relativas à orientação sexual das crianças, implicações de uma linguagem neutra ou a homoparentalidade.

O escopo proposto no presente estudo está muito ligado ao Objetivo de Desenvolvimento 5 da ONU (ODS 5) que aborda a igualdade entre os gêneros, e espera empoderar mulheres e meninas - especialmente naquilo que tange à Meta 5.2, a qual prevê eliminar todas as formas de violência contra a mulher - e por isso, optamos por aprofundar esta pesquisa no âmbito da desconstrução de estereótipos no ambiente escolar, especificamente, na primeira infância (ONU, 2022).

1.1. APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo Geral

Propor um percurso projetual, a partir do design estratégico, para estimular a desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância.

1.1.2. Objetivos específicos

- a) identificar contextos e práticas presentes na construção dos estereótipos de gênero na primeira infância;
- b) compreender a função sociocultural da escola nas questões de gênero;
- c) estabelecer princípios projetuais, a partir do design estratégico, que incentivem a desconstrução dos estereótipos de gênero por meio dos processos de ensino-aprendizagem.

1.2.PROBLEMA DE PESQUISA

Diante dos fatos e argumentos expostos, este estudo se propõe a investigar as possibilidades oferecidas pelo Design Estratégico, para propor uma inovação social, a partir da construção de diálogos estratégicos - na primeira infância - sobre estereótipos de gênero. Por conseguinte, configura-se como problema de pesquisa deste estudo: **Como seria possível estimular a desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância por meio de princípios projetuais guiados pelo design estratégico?**

1.3.JUSTIFICATIVA

Sabemos que não há ciência completamente neutra. Sabemos também que, por maiores que sejam os esforços de um pesquisador em manter a imparcialidade frente a condução de suas pesquisas, sempre haverá no seu íntimo algum tipo de viés. Este viés ao qual me refiro é um traço muito sutil; não falo sobre nenhuma conduta antiética, tampouco sobre a falta de comprometimento com a verdade dos fatos, mas sim, falo sobre um viés que seleciona determinados autores em detrimento de outros, que se apoia em determinadas epistemologias e que enxerga um mundo através de uma lente particular, única e inerente ao ser humano.

Por isso, uma vez já tendo apresentado as minhas motivações pessoais no início deste estudo, acredito que aqui seja um espaço no qual dados e fatos devam ser enaltecidos. Partindo deste pressuposto, acredito que uma boa justificativa de pesquisa deva responder às seguintes perguntas: em que essa temática faz evoluir o Design Estratégico? Quais contribuições (acadêmicas e sociais) este estudo pode deixar durante e após a sua realização? Começamos então por aquilo que acredito ser a resposta para as contribuições acadêmicas.

Na tentativa de encontrar estudos já desenvolvidos por pesquisadores do design estratégico, realizamos buscas em três bases de dados, são elas: EBSCO HOST, BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações) e Periódicos CAPES.

Iniciamos por uma busca avançada na base de dados EBSCO HOST; para refinar os resultados, aplicamos o filtro de busca “revistas acadêmicas”, e realizamos esta consulta em duas etapas, iniciando pelo inglês, e em seguida em português. Os termos de busca e os respectivos resultados são demonstrados nos quadros que seguem:

Quadro 1. Busca na EBCO HOST pelo termo “strategic design”

Termos buscados	Marcador de busca	Resultados (publicações em revistas acadêmicas)
“strategic design”	TX = texto completo	5.896
“strategic design”	SU= termos do assunto	27

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Após algumas simulações de busca, optamos por deixar o termo “strategic design” entre aspas, considerando que os termos isolados (“strategic” e “design”) apresentavam resultados diversos daqueles que dizem respeito ao design estratégico em si. Além disso, quando buscamos por estes termos no assunto, a busca também ficou muito limitada, e pudemos perceber muitas publicações sobre o design estratégico apresentam apenas o termo “design” no seu assunto. Diante deste cenário, prosseguimos com as buscas aplicando esta lógica de marcadores de busca pelos termos sendo consultados no texto completo.

Quadro 2. Busca pelos termos de pesquisa na EBCO HOST em inglês

Termos buscados	Marcador de busca	Resultados (publicações em revistas acadêmicas)
“strategic design” <i>and</i> education	TX = texto completo	772
“strategic design” <i>and</i> education <i>and</i> gender	TX = texto completo	589
“strategic design” <i>and</i> education <i>and</i> gender <i>and</i> childhood	TX = texto completo	124

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quando realizamos as mesmas buscas em português, os resultados são consideravelmente menores, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 3. Busca pelos termos de pesquisa na EBCO HOST em português

Termos buscados	Marcador de busca	Resultados (publicações em revistas acadêmicas)
"design estratégico"	TX = texto completo	86
"design estratégico" and educação	TX = texto completo	6
"design estratégico" and educação and gênero	TX = texto completo	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em um segundo momento, realizamos uma busca na BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações) utilizando os mesmos termos, e os resultados são apresentados abaixo:

Quadro 4. Busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

Termos buscados	Marcador de busca	Resultados
design estratégico	Assunto	184
"design estratégico" and educação	Assunto	7
"design estratégico" and educação and gênero	Assunto	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para finalizar, realizamos uma busca dos Periódicos CAPES, e identificamos os seguintes indicadores:

Quadro 5. Busca no Acervo de Periódicos da CAPES

Termos buscados	Marcador de busca	Resultados (periódicos revisados por pares)
------------------------	--------------------------	--

design estratégico	Qualquer campo	74
“design estratégico” and educação	Qualquer campo	19
“design estratégico” and educação and gênero	Qualquer campo	2
“design estratégico” and educação and gênero and infância	Qualquer campo	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Com base nas informações coletadas em diferentes bases de dados, podemos ter a nítida compressão de que a temática envolvendo educação e gênero, sobretudo na infância, é um tema relativamente novo no campo de estudos do design estratégico. Encontramos numerosos estudos que problematizam o gênero na infância, e que também realizam experimentos sob o prisma da pedagogia e da psicologia. O que de fato aqui figura enquanto novidade é a abordagem do design estratégico se inserindo nesta discussão.

Desse modo, ao propormos princípios projetuais que possam atenuar estereótipos de gênero na primeira infância, conferimos ao design estratégico a possibilidade de intervir em contextos complexos, e em problemas socialmente reconhecidos.

Estamos, portanto, fazendo evoluir duplamente nosso campo de estudos. Primeiro, por atuar em uma lacuna do conhecimento; e segundo, por fomentar este reposicionamento do designer estratégico. Essa nova forma de atuação do designer a qual me refiro, diz respeito ao seu agir projetual frente às inovações sociais, sendo capaz de produzir significados e mediar a concepção de caminhos futuros, que guiem uma transição sustentável, rumo a novos modos de ser e viver em sociedade.

Tendo, justificado o viés acadêmico desta pesquisa, cabe aqui uma breve reflexão sobre o viés social; ressaltando que estamos apoiadas no ODS de número 5 da ONU, que preconiza o enfrentamento a qualquer tipo de violência contra mulheres e meninas (ONU, 2022).

Seguindo por esta perspectiva, precisamos revisitar os dados alarmantes de violência contra a mulher, os quais percorrem escalas globais e, à primeira vista,

pode parecer que estes indicadores não sejam um problema particular do nosso país, porém, estudos demonstram que no ano de 2015 o Brasil ocupou o quinto lugar entre os países com as maiores taxas de feminicídio do mundo (WORLD BANK REPORT, 2020). Este mesmo relatório também demonstra que de modo geral, o efeito sobre as mulheres jovens e negras é desproporcionalmente maior.

Todo este cenário foi severamente agravado pela pandemia de COVID-19, mas muito antes do confinamento, a violência contra mulher já era uma realidade no Brasil (GLOBAL GENDER REPORT GAP, 2021). Para se ter ideia em números exatos, no ano de 2018, 1,6 milhão de mulheres foram espancadas ou quase estranguladas; enquanto 22 milhões de mulheres (37% da população feminina do país) sofreram algum tipo de assédio neste mesmo período (WORLD BANK REPORT, 2020)

Na maioria dos casos (52%), as vítimas não denunciaram o agressor ou sequer buscaram ajuda, e em mais de 40% dos casos de violência denunciados em 2018, o autor da violência era alguém conhecido da vítima. Indo além do ambiente familiar, em relação à violência nos espaços públicos, o relatório aponta que - apenas no ano de 2018 - quase 4 milhões de mulheres relataram terem sofrido algum tipo de agressão física no sistema de transporte público (WORLD BANK REPORT, 2020)

Quando nos deparamos com estes dados, reflexo de uma masculinidade tóxica dominante, emerge a necessidade de se questionar essa sociedade binária, que ancora determinadas características ao feminino e outras ao masculino, que divide o mundo em “coisas de homem” e “coisas de mulher”, e impõe determinados comportamentos aos indivíduos a partir de seu gênero. Estes comportamentos, que muitas vezes são normalizados, reproduzidos e não questionados, parecem figurar como uma das causas raízes de ações que desencadeiam diversos tipos de violência contra as mulheres.

Sensibilizadas por esse cenário, e percebendo que haviam inúmeras oportunidades na educação, no ano de 2014, a ONU Mulheres, em parceria com a União Europeia, lança um programa chamado “Valente não é Violento” que tinha como objetivo estimular a mudança de atitudes e comportamentos dos homens,

ênfatizando a responsabilidade que devem assumir na eliminação da violência contra as mulheres e meninas (ONU MULHERES, 2014). A iniciativa propunha uma mudana de currículo educativo para o ensino médio, voltada à promoo da igualdade de gênero entre adolescentes e jovens brasileiros.

Naquele momento, a iniciativa j é tinha sido articulada em oito países da América Latina: Cuba, Argentina, Equador, Honduras, Peru, Bolívia, Paraguai e Brasil. Além disso, também estava no escopo da mobilizao promover oficinas de formao para educadores e educadoras (ONU MULHERES). Embora os documentos ainda estejam todos disponíveis, bem como as iniciativas e avanos da campanha ainda possam ser acessadas, por questões externas e políticas, a partir de 2018 as mobilizaes tornaram-se menos frequentes. De todo modo, este tipo de iniciativa da ONU refora a importância de se discutir gênero em sala de aula.

Acerca do poder de iniciativas como essa, a estudiosa e antropóloga Miriam Grossi (2021) nos fala sobre um tripé que articula o conhecimento acadêmico, as políticas públicas e as transformaes sociais. A autora explica que todo o conhecimento gerado em âmbito acadêmico fornece insumos para os indivíduos que se alimentam desses saberes, e a partir disso, promovem movimentos isolados de mudanas (movimentos aut nomo ou grupos virtuais, nas palavras da autora).

Ela complementa explicando que estes movimentos isolados, abastecem visões de mundo, orientaes políticas, e que portanto, a medida em que ganham fora, aderência e representatividade, podem ser reivindicaes que culminam em políticas públicas, nas suas diversas formas de manifestao (iniciativas, decretos, resolues, etc.) A exemplo disso, a autora cita a iniciativa GDE – Gênero e Diversidade na Escola, um programa de Formao de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientao Sexual e Relaes  tnico-Raciais, lanado no ano de 2009 a partir de saberes que foram produzidos em parceria com diversas universidades brasileiras (GDE, 2009 ; GROSSI, 2021).

Por fim, encerro esta justificativa de pesquisa com um olhar realista e esperanoso. N  o imaginamos trilhar um caminho fácil, sabemos que a temática dos estereótipos de gênero envolve profundos desafios. Porém, a fora que nos

move é maior, ao assumirmos que a violência contra mulheres não pode ser negligenciada pela complexidade e implicações que perpassam fatores econômicos, culturais, psicossociais e de saúde;

O relatório Global Gender Gap Report (2021) do Fórum Econômico Mundial, que abrangeu 156 países, afirma que com o impacto da pandemia da Covid-19, a redução da lacuna global de gênero aumentou em uma geração, passando de 99,5 anos (indicador 2019) a 135,6 anos. Para consolidar este indicador, o estudo considerou a lacuna de gênero em quatro esferas: saúde e sobrevivência; participação econômica e oportunidade; realização educacional; e empoderamento político.

Para alcançar um futuro com maior igualdade entre homens e mulheres, o relatório indica alguns caminhos os quais enfatizam investimentos no setor de cuidados, bem como políticas de licenças iguais para homens e mulheres. No âmbito ocupacional, o relatório apela para políticas de requalificação e práticas gerenciais sólidas de contratação, promoções e carreira. Por fim, o relatório enaltece a relevância do surgimento de novas políticas e/ou práticas direcionadas à segregação de gênero (GLOBAL GENDER REPORT GAP, 2021).

Portanto, a essa oportunidade, e ao agravamento deste desafio, reconhecemos a importância de todas e quaisquer iniciativas que aconteçam em prol desta causa; é preciso problematizar o tema, propondo intervenções capazes de gerar mudanças locais e novas visões de mundo, por menores ou mais simples que possam parecer, frente a dimensão do problema. Acreditamos ser justamente esse o foco das inovações sociais guiadas pelo design estratégico.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para alcançar os objetivos propostos, a presente dissertação está estruturada em três capítulos que buscam aprofundar e discutir questões relacionadas ao problema de pesquisa.

Capítulo 1 – Introdução

Apresenta o contexto, o problema de pesquisa e os objetivos que motivaram este estudo, bem como a justificativa para a sua realização.

Capítulo 2 – Fundamentação Teórica

Apresenta os conceitos norteadores deste trabalho e as principais teorias relacionadas ao tema da pesquisa, divididos nos seguintes capítulos:

- a) Projetando para dar luz aos problemas sociais complexos;
- b) Primeira infância e suas intersecções com gênero e educação;
- c) As inserções do Design Estratégico em situações de ensino-aprendizagem

Capítulo 3 - Metodologia

Apresenta o delineamento metodológico da pesquisa e a pertinência de todos os instrumentos de coleta de dados selecionados a fim de responder aos objetivos propostos.

Capítulo 4 – Resultados e Análises

Descreve os resultados encontrados e discute suas implicações teóricas e práticas.

Capítulo 5 - Considerações Finais

Nessa seção, são lembrados os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada, destacando os principais achados e a relevância do trabalho.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da presente dissertação está dividida em três capítulos. A organização destes capítulos, bem como de suas subdivisões e dos principais autores, pode ser observada no Quadro 6

Quadro 6 – Organização da fundamentação teórica

Capítulo	Subcapítulo	Principais Autores
2.1 – Projetando para dar luz aos problemas sociais complexos	2.1.1 – Um olhar através do Design Estratégico	Zurlo(2010); Meroni(2008) Freire (2017) Freire (2021)
	2.1.2 – Processos projetuais orientados à Inovação social e cultural	Freire (2017) ; Franzato (2017) , Manzini (2008) Ouden (2012)
2.2 – Primeira infância e suas intersecções com gênero e educação	2.2.1 – Gênero, estereótipos e primeira infância	Louro (1997); Xavier Filha (2015); Cherney e London (2006) Maccoby (1998; 2002)
	2.2.2 – As relações de gênero no ambiente escolar	Santos. Barbato e Delmondez(2018) Silva; Brabo(2017); Ferreira (2014)
	2.2.3 – A perspectiva da equidade de gênero e o surgimento de um “novo herói”	Buss-Simão(2013); Lisboa (2010) Dal’Igna; Klein; Meyer (2016)
	2.2.4 – Impactos da construção cultural de gênero no espectro acadêmico e social	Louro(1997); Lisboa(2010); Buss-Simão(2013)
2.3 – As inserções do Design Estratégico em processos de ensino-aprendizagem	2.3.1- Processos de ensino-aprendizagem	Portugal e Couto (2010)
	2.3.2 – Design Estratégico em situações de ensino-aprendizagem	Portugal e Couto (2010); Fiss e Barros (2014); Zurlo (2010)

Fonte: Elaborado pela autora(2022).

2.1. Projetando para dar luz aos problemas sociais complexos

Este capítulo aborda a Inovação Social orientada pelo Design. Iniciamos com uma breve contextualização a respeito do Design Estratégico e suas potencialidades frente aos problemas sociais. Em seguida, avançamos para uma discussão sobre a Inovação Social e Cultural, e os processos projetuais possíveis de serem operados nestes contextos.

2.1.1. Um olhar através do Design Estratégico

Ao remontarmos as origens do Design, bem como ao fazermos uma rápida busca sobre a atuação de um designer, talvez, nossas primeiras impressões sejam relacionadas a representações estéticas, visuais, ou ainda a processos industriais.

Contudo, a partir de mudanças contextuais e desenvolvimentos teóricos ocorridos nas últimas décadas, e também em resposta às emergências socioculturais, ambientais e organizacionais, o designer começa a ampliar o seu escopo de atuação e a ocupar outros espaços. Ou seja, a atuação dos designers - que antes era restrita à funcionalidade e estética de produtos - agora passa a ser um agir projetual que se preocupa com significados, narrativas, e que projeta com vistas ao coletivo e à sustentabilidade, dando voz a todos os atores envolvidos no processo (FREIRE, 2017).

Ao encontro dessa evolução do design, Zurlo (2010) enfatiza que o termo “design estratégico” refere-se a ações estratégicas que são ativadas por meio dos processos de design. O autor também pontua algumas características recorrentes deste processo, dentre as quais podemos aqui destacar “a capacidade de abrir, com as próprias habilidades, um processo dialógico entre diversos atores; e a capacidade de satisfazer diferentes necessidades alcançando resultados valiosos (reconhecidos)” (ZURLO, 2010).

Dito isso, compreendemos que uma abordagem estratégica de design, é capaz de impulsionar a aprendizagem organizacional e de nortear processos de desenvolvimento de estratégias em organizações ou comunidades (ZURLO, 2010) Diante dessa premissa, Freire (2017) complementa dizendo que o processo de design – estratégico – é um meio de estimular o desenvolvimento de relações entre os diferentes atores de ecossistemas de inovação. A autora enfatiza que a construção deste conhecimento - que se dá por meio de relações - está arraigada na mediação de diálogos estratégicos com pessoas, grupos e equipes, os quais desempenham diferentes papéis neste processo de desenvolvimento de uma inteligência coletiva (FREIRE, 2017)

Esta perspectiva de construção do saber coletivo corrobora com a visão que Meroni (2008) nos traz, ao explicar que o design estratégico confere aos

organismos sociais e de mercado um sistema de regras, crenças, valores e ferramentas para lidar com o ambiente externo, e especialmente com os problemas sociais complexos. A autora também explica que, ao vivenciar estes processos de design, os atores envolvidos acabam sendo afetados em sua individualidade, e é justamente esta mudança (da própria identidade) que tem um grande poder de influenciar – profundas – mudanças no âmbito coletivo em que o indivíduo está inserido (MERONI, 2008).

Avançando neste entendimento de que as mudanças individuais são alavancas para mudanças coletivas, podemos encontrar aporte nas ideias de Zurlo (2010) no momento em que o autor fala sobre os “efeitos de sentido”. Em seu entendimento, o autor assume que a estratégia é, na verdade, um “processo de criação de significados” e que portanto, esta capacidade está ligada à habilidade do design de criar os referidos efeitos de sentido. Estes efeitos, segundo o autor, podem ser compreendidos como:

“... resultados que são capazes de envolver e motivar vários atores e que dependem de circunstâncias da ação, dos locais onde o design opera, do método implementado, da motivação. Os efeitos de sentido diferem de acordo com os atores envolvidos: para líderes, para membros do grupo, para acionistas, para partes interessadas, para o mercado, para o usuário final, haverá efeitos diferentes, mesmo que às vezes possam ser convergentes ou sobreponíveis” (ZURLO, 2010 – tradução livre).

A partir desta concepção de Zurlo (2010), reiteramos a importância das mudanças individuais, visto que os efeitos de sentido operam de forma notável – e particular - nas esferas da individualidade. Para além disso, o autor também enfatiza que a produção de sentido está imbricada na sustentabilidade das escolhas do designer. Quando falamos em escolhas sustentáveis, estamos indo

além do ponto de vista ambiental (respeito pelo ecossistema), mas aqui falamos sob um prisma da sustentabilidade que também contempla o ponto de vista social (respeito pelas condições de vida das pessoas e comunidades, bem como a valorização dos seres humanos).

Ao trazer essas escolhas – sustentáveis – para dentro dos processos de design estratégico, o designer acaba se tornando um mediador dos efeitos de sentido que serão produzidos, ajudando a encontrar formas mais sustentáveis e criativas para resolver problemas. Deste modo, auxiliando pessoas na criação dos seus efeitos de sentido, o designer ganha a abertura necessária para conduzir diálogos e fomentar visões estratégicas de futuro, permitindo que os atores visualizem novas possibilidades, para além de “jaulas mentais que associam um e apenas um tipo de resposta a uma necessidade específica” (ZURLO, 2010 – tradução livre).

Esta habilidade requerida dos designers – de impulsionar mudanças individuais através da produção de novos sentidos – perpassa, muitas vezes, a compreensão daquilo que é, ou daquilo que não é um “problema” na concepção de pessoas, comunidades e organizações. Em outras palavras, as pessoas não se sentirão mobilizadas a colaborar ou resolver dadas situações problemáticas se não compreenderem que são, de fato, problemas.

Esta premissa tenciona a capacidade do designer de catalisar e orientar a sensibilidade coletiva, para uma interpretação compartilhada de como o futuro poderia ser. Em outras palavras, Meroni (2008) explica que o “o ponto chave é mudar a percepção das coisas, a fim de mudar a reação emocional e comportamental; em última análise, é mudar a compreensão de um problema” (MERONI, 2008 p. 36 – tradução livre)

A exemplo disso, podemos pensar na temática da qual este estudo se ocupa, visto que desconstruir estereótipos de gênero na infância – à primeira vista – pode não parecer a solução para um problema, que dirá um problema social complexo. Todavia, quando começamos a redefinir o que é um problema, percebemos que essa desconstrução de estereótipos pode diminuir os índices de violência contra a mulher. Educadoras que passem a ter essa compreensão, por exemplo, podem

selecionar novas abordagens pedagógicas, refutar livros de histórias que reforcem estereótipos, podem rever brincadeiras estereotipadas deste modo, sendo afetadas – e produzindo novos efeitos de sentido - afetarão o ambiente no qual as crianças estão inseridas.

Esta pequena reflexão teórico-prática traduz um pouco do que esperamos com os processos de design estratégico que serão adotadas nesta pesquisa. Porém, quando falamos nestes referidos processos, precisamos ter ciência de que estamos abertas ao erro, a indefinição, a mudanças de rota, e assumimos este percurso na certeza de que o aprendizado – individual e coletivo – se dá justamente nesta liberdade que um processo aberto e não linear oferece (FREIRE, 2021).

Por navegar em mares desconhecidos, o percurso projetual do design estratégico pode ser realizado de diferentes maneiras, não seguindo nenhuma sequência de etapas pré-definidas (FREIRE, 2017). É, portanto, projetado a partir dos saberes do conjunto de atores que faz parte da equipe de trabalho que o designer vai projetar ferramentas, coletar informações, prover diálogos e “sintetizar o conhecimento gerado em formas possíveis de serem compartilhadas para todos os envolvidos, como: mapas, manifestos e direcionadores de valor” (Freire, 2017 p. 118) capazes de ativar os efeitos de sentido, que são catalisadores de mudanças coletivas e duradoras.

Quando avançamos nesta tentativa de compreender os processos projetuais do design estratégico, é importante salientar que, em determinados momentos, o designer mergulha em uma onda de reflexão acerca do projeto em desenvolvimento, e para além dele, que fundamente e justifique o projeto em si, em relação ao contexto que o originou e em relação ao cenário para o qual é destinado; este momento pode ser compreendido como uma abordagem metaprojetual.

O termo metaprojeto é posto à discussão por Bentz e Franzato (2016) como um “processo de deslocamento que opera no paradigma dos níveis de conhecimento”. Os autores também mencionam que esta perspectiva “organiza a totalidade dos saberes humanos em níveis críticos de diferentes grandezas que exigem, para sua configuração, esforços teórico-metodológicos maiores” (BENTZ, FRANZATO, 2016).

À luz desses diferentes níveis de conhecimento, os autores ainda apontam que “nesse contexto de movimento e diálogo, a abordagem [metaprojetual] prevê correlações ou classificações que reconhecem processos”. Ou seja, o metaprojeto se apresenta como um conjunto de meios necessários para a descrição e interpretação das realidades que se revelam no ato de projetar (BENTZ, FRANZATO, 2016).

Por fim, tendo ciência de que o entendimento sobre o termo “design estratégico” é muito amplo, o que abre diversas possibilidades interpretativas e de articulação, consideramos importante ressaltar a intencionalidade da escolha pelos autores citados nesta breve reflexão.

As reflexões de Meroni (2008), sobre uma mudança na compreensão dos problemas, são muito ricas se considerarmos o contexto no qual esta pesquisa está inserida. Isso porque, projetar para desconstruir estereótipos – sobretudo na infância – requer um novo olhar dos atores envolvidos, tendo em vista que existem muitas questões obscurecidas acerca do gênero no ambiente escolar, e que se ganharem luz, podem ser impulsionadoras de mudanças.

Quando enfatizamos as ideias de Zurlo (2010) e a criação dos efeitos de sentido, nos remetemos a individualidade de educadores e profissionais que atuam no ambiente escolar. Temos ciência de que, caso estes atores não se sintam mobilizados, os processos de projeto não terão a difusão esperada e necessária para este problema que pretendemos atenuar.

Por último, citamos Freire (2017) por entendermos ser relevante elucidar alguns princípios projetuais que estão relacionados ao design estratégico, e também porque os ideais da autora, naquilo que concerne a valorização das relações, e dos saberes das pessoas e comunidades, refletem profundamente as intenções e perspectivas norteadoras deste trabalho.

2.1.2. Processos projetuais orientados à inovação social e cultural

Ao falarmos em processos de Inovação Social orientados pelo Design, referimo-nos, conforme cita Freire (2017 p. 111) a “soluções capazes de gerar valor

social, independentemente da entidade que a produz: governo, organizações da sociedade civil, organizações do mercado ou até mesmo as famílias”. Segundo a autora, que, ao mencionar valor social, estrutura o seu pensamento com base em Ouden (2012), explica que este valor social diz respeito aos benefícios que a solução traz para a coletividade e está ligado a formas mais sustentáveis de se viver em sociedade.

Ainda segundo Freire (2017) a inovação social está ligada a proposições capazes de estimular uma sensação de pertencimento das pessoas, para então transformar padrões de comportamento, propondo um novo conjunto de valores e normas. Ouden (2012) complementa afirmando que a inovação só será propagada caso os atores da rede sejam capazes de compartilhar – não apenas os ganhos – mas também os valores em um sentido mais amplo, estando alinhados com as suas visões de mundo (OUDEN, 2012).

Partindo deste pressuposto de que a inovação social opera para transformar realidades, gerando valor social aos envolvidos, é natural emergir a dúvida de como estes processos de mudanças são possíveis, frente a problemas sociais profundos e complexos. Na tentativa de responder a esta pergunta, Manzini (2008) nos fala a respeito daquilo que compreende ser crucial para estas transformações: as descontinuidades sistêmicas.

Nas palavras do autor, a descontinuidade sistêmica: “é uma forma de mudança em cujo final o sistema em questão – em nosso caso, o complexo sistema sociotécnico no qual as sociedades estão baseadas – será diferente, daquilo que tivemos conhecimento até hoje” (MANZINI, 2008 p.25)

Esta transição, todavia, não será rápida, tampouco simples. Muito pelo contrário, uma descontinuidade requer um denso processo de aprendizagem social, e um longo período de pequenas transformações locais – ou seja, a criação de ambientes que sejam favoráveis à orientação para a inovação (MANZINI, 2008).

Ao examinar com atenção estas iniciativas locais, Manzini (2008) aponta que, por suas características particulares, estas mobilizações locais emitem sinais de novos comportamentos e novos modos de pensar e agir, fomentando pequenas mudanças capazes de romper padrões consolidados – ainda que localmente.

Estas iniciativas são compreendidas pelo autor como descontinuidades locais. Ainda que - muitas vezes – estes movimentos pareçam ser minoria, e embora sejam silenciados quando confrontam os sistemas dominantes, eles são cruciais para o processo de mudança. Isso porque, podem ser vistos como “experimentos sociais” de futuros possíveis, onde muitas mudanças podem ser visualizadas, vivenciadas e ensaiadas (MANZINI, 2008)

Talvez um dos maiores desafios quando falamos nos - consolidados - estereótipos de gênero seja justamente buscar essas novas formas, caminhos, abordagens ou inovações capazes de romper com esses padrões que reproduzem comportamentos sem questionar; que tomam como verdadeiro tudo aquilo que é ensinado, sem um olhar crítico e questionador acerca dos problemas obscuros que estão por trás das ditas “verdades” ou da premissa de que “as coisas sempre foram assim”.

Acerca desta reflexão, Franzato (2017) pontua que o design para a inovação social deve procurar a descontinuidade com intuito de fomentar mudanças “congruentes com uma nova ideia de bem-estar amplamente compartilhada pela sociedade” Franzato (2017 p.101) ; dito de outro modo, o autor pondera que estas novas visões de futuro precisam afetar sensivelmente nossa noção “de ser-no-mundo e de ser-com-os-outros” (FRANZATO, 2017 p.101).

Diante disso, vemos que nesta tentativa de romper padrões e imaginar futuros possíveis, o designer assume uma função de articulador e estimulador do processo projetual, e por meio de suas capacidades de imaginar e influenciar comportamentos, o designer imprime o seu ponto de vista criativo, auxiliando os atores a transformar sinais presentes em uma mudança de paradigma para o futuro. O resultado esperado deste percurso de projeto orientado à inovação social são dispositivos sociotécnicos que promovam uma ideia de bem estar, ligada novos contextos de vida, regenerando a qualidade das relações e do ambiente no qual vivemos (MANZINI, 2008 ; FREIRE, 2017).

Entretanto, Manzini (2008) argumenta que estas mudanças devem acontecer como resultado de uma escolha positiva, e não como reação a uma imposição autoritária. Esta perspectiva corrobora com a perspectiva dos efeitos de

sentido elencados por Zurlo (2010), visto que toda a transformação precisa ser antes internalizada e percebida como uma melhoria nas condições de vida (individual ou coletiva).

Justamente por essa razão é que o designer não chega até as pessoas com respostas prontas ou caminhos projetuais fechados e definidos. Poderíamos dizer, em outras palavras, que o designer caminha com uma bússola e algumas coordenadas durante o seu percurso projetual, sem estar preso a etapas pré-estabelecidas – e aqui está a grande riqueza dos processos de design.

Estando aberto a um diálogo cooperativo com a comunidade, e valorizando o conhecimento tácito das pessoas, a busca por novas formas de bem-estar se dá através da multiplicidade de olhares e saberes. Estas perspectivas são características daquilo que Manzini (2017), entende por “coalizões de design para a inovação social”.

Segundo o autor, uma coalizão de design diz respeito a “redes orientadas a resultados que coordenam diferentes atores dentro de redes sociotécnicas mais amplas – individuais e coletivas, de especialistas e não especialistas em design – que compartilham uma visão sobre o que fazer e como decidem fazê-lo em conjunto” Manzini (2017, p. 64).

Freire (2017) complementa explicando que essas coalizões se estruturam pela perspectiva do design estratégico identificando os parceiros-chave, facilitando a construção dos efeitos de sentido à colaboração, e firmando com as comunidades valores compartilhados a partir dos interesses convergentes. A autora finaliza explicando que nos processos de inovação social, cabe, portanto ao designer “formar a coalizão de design, montar as equipes com os perfis necessários e projetar ferramentas capazes de estimular o diálogo estratégico dos especialistas”. (FREIRE, 2017 p.117)

Aproximando todo este aporte teórico da discussões sobre gênero, esperamos, através desta perspectiva da inovação social orientada pelo design, conduzir processos iterativos e colaborativos de aprendizagem social. Estes processos, por sua vez, tem como objetivo mediar a produção de sentido e promover coalizões de design, que possibilitem diálogos estratégicos, rumo a uma

transição social e cultural no que tange aos estereótipos de gênero na primeira infância.

2.2.Primeira infância e suas intersecções com gênero e educação

2.2.1. Gênero, estereótipos e primeira infância

Na sociedade em que vivemos hoje, muito se fala sobre as relações de gênero, nos mais diferentes espaços e sob diversos pontos de vista. Essa variedade de espectros, afeta discussões em pauta, especialmente quando falamos da criança pequena, de sua sexualidade, das construções das identidades de gênero e, sobretudo das práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Antes de avançarmos para uma análise sobre as questões de gênero, é de grande importância uma breve contextualização sobre a primeira infância. De acordo com as diretrizes do Ministério da Saúde (2002, p. 11) a primeira infância é a fase compreendida de zero até os seis anos de idade da criança.

Embora algumas correntes e alguns autores, tais como Moreira (2011), utilizem classificações diversas, propondo que a infância pode se subdividir em primeira, segunda ou até terceira infância – sob diferentes critérios de desenvolvimento – para a presente pesquisa, vamos seguir o entendimento de que a primeira infância se dá até os seis anos de vida; e de que nesta fase, a criança está formando suas bases de desenvolvimento pautadas nos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos e comunicacionais. Cabe, portanto, nossa compreensão de que também nesta fase se estruturam questões relacionadas ao gênero (SILVA, BRABO, 2017)

A partir de uma perspectiva sócio-construtivista e com um olhar sensível às teorias feministas, esta pesquisa assume que gênero é um processo de construção constante do indivíduo que se inicia na infância e tende a ser desenvolvido ao longo da vida. É um processo bastante complexo pois é permeado pelo contexto social, pelo qual os indivíduos se diferenciam, sendo que essa construção vai além dos atributos biológicos com que nascemos (denominado aqui como sexo), pois o

gênero incorpora as nuances culturais, e portanto contextuais, presentes nos discursos sobre a diferenciação entre homens e mulheres (LOURO, 1997).

Este olhar para o socio-construtivismo nos dá um entendimento de que a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. É, portanto, importante ressaltar que o referencial sócio-construtivista situa a educação e a escola como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos. Nesta mesma lógica a figura dos educadores emerge enquanto uma figura planejadora, observadora, promotora e desafiadora do desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, o papel do professor é caracterizado como o de mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos (BOIKO & ZAMBERLAN, 2001)

Avançando nesta discussão sobre gênero, cultura e considerando a poderosa influência exercida pelo ambiente externo, Louro (1997) destaca que o gênero está ligado à constituição social de masculinidades e feminilidades nas relações sociais, culturais e históricas. Para a autora, o conceito de gênero é utilizado para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Neste sentido, as identificações de gênero nos remetem para as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade.

Sob essa lógica dicotômica de construção de papéis masculinos e femininos, Louro (2007) afirma:

“A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota. (LOURO, 2007 p 209).

A reflexão da autora nos leva a compreender pessoas como tendo identidades plurais e múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, e que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, ao afirmar que o “gênero institui a identidade do sujeito” (Louro, 1997 p. 25) – do mesmo modo que sua etnia, classe, ou a nacionalidade, por exemplo – pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis. A ideia é perceber o gênero fazendo parte do desenvolvimento da criança, ou seja, gênero como parte. E não como um todo – que define, limita e estereotipa.

Em outras palavras, a categoria “sexo” que está pautada pelo discurso da biologia, diz que há um conjunto de elementos anatômicos e fisiológicos que distinguem homens de mulheres. Já a categoria de gênero está estreitamente ligada a uma produção social e histórica e à forma de como as práticas de subjetivação se definem. Ou seja, o termo “gênero” torna-se uma maneira de indicar “construções culturais” ligadas a uma criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres (ARAÚJO, 2005; SANTOS; BARBATO; DELMONDEZ, 2018). E por fim, a identidade de gênero traduz a forma como cada pessoa reconhece suas as suas questões de gênero perante a sociedade. Algumas pessoas se identificam com um gênero diferente do que é social e culturalmente estabelecido a elas em função de seu sexo biológico, no momento do seu nascimento – essa identificação, portanto, é o que chama-se de identidade de gênero. Louro (1997) complementa que a formação da identidade de gênero é um processo que pode perdurar durante toda a vida adulta (Figura 1).

Figura 1: sexo, gênero e identidade de gênero



Fonte: elaborado pela autora com base em Louro (1997) e Santos; Barbató; Delmondez(2018)

Reforçando a ideia de que os processos educativos, sociais e de aprendizagem são os principais fatores na obtenção do papel tido como “adequado” ao sexo, Reis e Maia (2009) problematizam a socialização permeada na construção do gênero das crianças.

As autoras referem que a construção desta identidade de gênero na socialização forma-se em decorrência de três processos básicos: a identificação, a diferenciação e a imitação. Em um primeiro momento, ocorre a identificação de gênero, quando a criança se reconhece como pertencente a um gênero, para depois perceber que esse gênero se difere de outros, e, em um terceiro momento, ocorre a imitação do gênero com o qual existe a identificação, quando comportamentos, atitudes, concepções e emoções são exteriorizados de modo configurado na identidade de gênero, podendo ser mais ou menos coerentes com as expectativas sociais (REIS; MAIA, 2009)

Porém, ainda que este processo de identidade possa se manter em transformação, é na primeira infância que constituímos a base da nossa identidade, quando internalizamos valores e absorvemos papéis que nos são apresentados. Esta socialização primária se dá em âmbito familiar, e lá serão apresentados à

criança os primeiros papéis e conceitos que serão internalizados por ela (PAULINO-PEREIRA *et al.*,2017).

Xavier Filha (2015) afirma que desde o nosso nascimento, estamos interagindo com as mais diversas pedagogias de gênero, as quais indicam a forma “ideal” de se viver o masculino ou o feminino – pautada pela sociedade em que estamos inseridos. As cores rosa e azul constituem elementos da pedagogia de gênero que demarcam corpos e condutas de menina e de menino. A autora acrescenta que nós interagimos o tempo todo com essas pedagogias, dialogando com elas, aceitando-as, rejeitando-as ou confrontando-as.

Por isso, pensar a questão de gênero na infância enquanto um fator constituinte e não um fator limitante – conforme teorizado por Louro (1997) – assume grande importância sob uma ótica de libertação das crianças. Isso porque, esta lógica de pensamento possibilita um diálogo aberto, que rompe com as correntes que aprisionam as crianças a partir de muitas formas de vigilância, normalização e universalização do que é ser criança e viver a infância. (XAVIER FILHA,2015).

A busca por esse objetivo – uma infância livre dos estereótipos – perpassa a criação de espaços educacionais que permitam o crescimento e o pleno desenvolvimento da autonomia de meninos e meninas, com todo o seu potencial. Neste sentido, é importante ressaltar que a construção de autonomia possui três diferentes dimensões e graus de aquisição – dependendo das diferentes fases da vida – e para a construção de graus superiores de autonomia é preciso criar condições que possibilitam este processo, já na primeira infância. Este ambiente que deve ser fomentado e construído nos anos iniciais é chamado de um “ambiente seguro” (Cherney e London, 2006).

Segundo as autoras, este referido ambiente, por sua vez, não deve lidar apenas com aspectos tangíveis da “segurança” da menina ou do menino, mas também com todos aqueles intangíveis que constituem a sua segurança afetiva, a construção de sua subjetividade e as diferentes condições e possibilidades que

garantirão o seu pleno desenvolvimento como pessoa (CHERNEY; LONDON, 2006; MACCOBY, 2002).

Essa visão holística acerca dos papéis, conceitos e pedagogias de gênero levam a discussão para uma análise da prática mais comum entre as crianças: o brincar. Diversos estudos se ocupam de entender correlações estabelecidas entre infância, brinquedos e o brincar, porém, serão objetos de estudo deste trabalho aqueles que de alguma forma guardam relação com as questões de gênero.

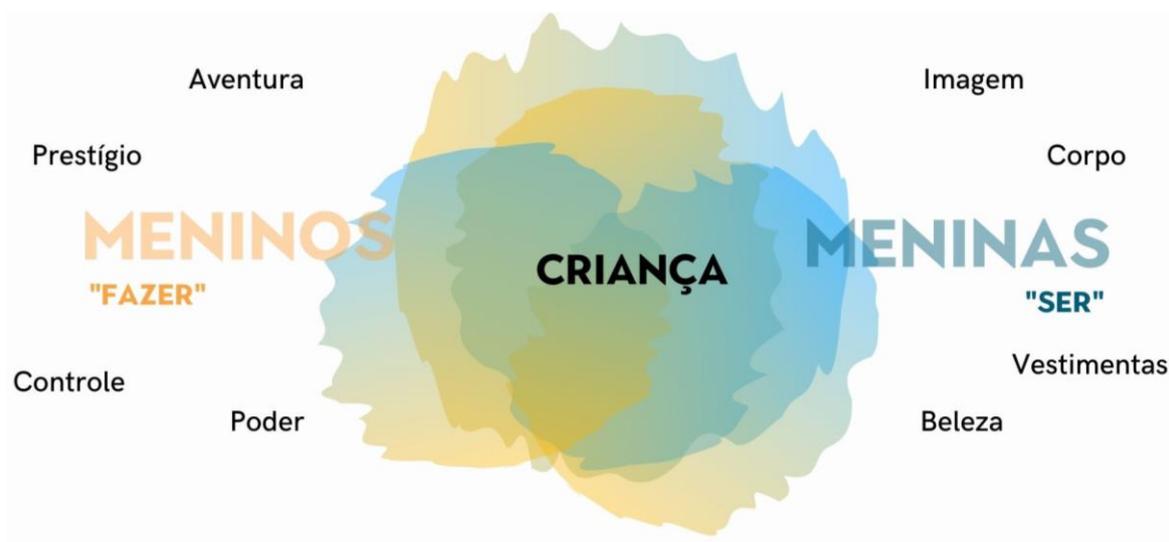
Cherney e London (2006) apontam para uma consistente descoberta na qual as crianças tendem a preferir brinquedos que sejam estereotipados como apropriados para o “seu próprio sexo”, em detrimento de brinquedos identificados como sendo de “outro sexo”. As autoras também relatam que este processo de construção parece começar por volta dos dois anos de idade, perdurando até a fase pré-escolar (por volta dos 6 anos) e intensificando-se nos anos seguintes da infância, entre os 6 e os 11 anos.

Ainda segundo as autoras, nesta faixa etária – a partir dos 6 anos – é comum que as brincadeiras se deem entre grupos de crianças do mesmo sexo, pois o processo cognitivo de categorização social que elas criam é tão forte que esta atitude deve de ser encarada como um componente da formação da sua identidade de gênero (CHERNEY; LONDON, 2006). E portanto, as autoras reforçam a importância de uma “pedagogia de igualdade” que seja estimulada durante as fases iniciais do desenvolvimento infantil.

Maccoby (1988) por outro lado, afirma que não há evidência quanto às diferenças de gênero até os 4 anos de idade. A autora menciona que após os 4 anos é que os meninos tendem a evitar as “atividades de meninas”, sendo mais suscetíveis à pressão social, e uma tipificação sexual inadequada. Quanto às atividades lúdicas, a autora relata que as preferências entre meninos e meninas são observáveis por volta de 12 meses de idade, tornando-se mais acentuadas ao final do segundo ano e muito evidentes dos 4 aos 6. Ainda segundo a autora, nas situações lúdicas, meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. Por outro lado as meninas valorizam a imagem do

corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe. Deste modo, destacam-se traços de personalidade dos quais os meninos valorizam a ação, o ‘fazer’, o ‘poder’, enquanto as meninas valorizam o ‘ser’ e o ‘ter’”. (Figura 2)

Figura 2: características de meninos e meninas relacionadas ao gênero



Fonte: elaborado pela autora com base em Maccoby (1998) e Maccoby (2002)

Ainda que alguns estudos ofereçam diferentes “marcos” para identificar momentos-chaves em que ocorrem com maior intensidade as significações de gênero, é consensual que a primeira infância (até os 6 anos) configura a fase de maior impacto e importância na vida das crianças, no que tange as questões de gênero.

Uma vez que os anos iniciais impactam tão significativamente na vida e desenvolvimento das pessoas, esta pequena fase da vida das crianças tem sido compreendida como um momento privilegiado para estimular a desconstrução dos estereótipos de gênero, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa. Por essa razão, iniciativas que visem a promoção

de uma cultura pautada na equidade de gênero, já na primeira infância, tem recebido atenção da comunidade científica (SILVA, BRABO, 2017).

Diante deste panorama das implicações do gênero na primeira infância, emerge a necessidade de ações pensadas para crianças e educadores de modo que uma “pedagogia da equidade” seja implementada no ambiente escolar e possa reverberar na sociedade.

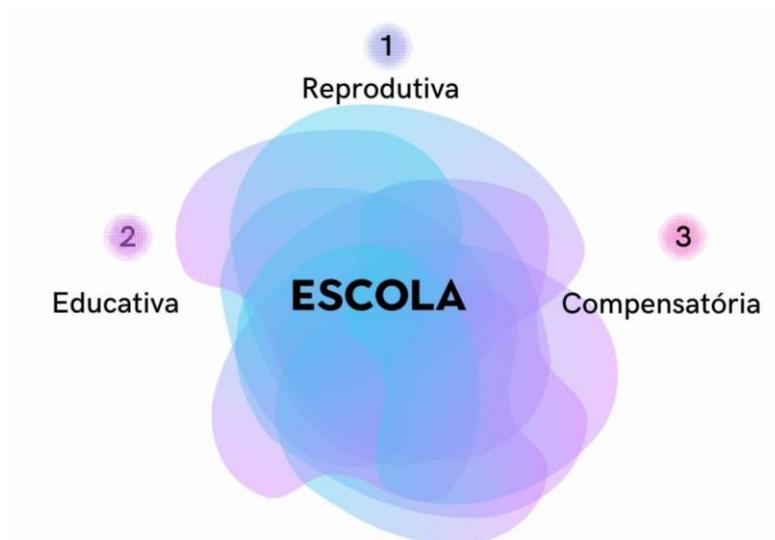
2.2.2. As relações de gênero no ambiente escolar

Ao visualizar os modos como os significados de gênero são produzidos na primeira infância, observamos a existência de elementos culturais que funcionam como lugares privilegiados dessa produção, tais como a escola. O ambiente escolar potencializa relações específicas entre as práticas familiares e culturais que circulam na comunidade em que a criança se desenvolve, visando agenciar papéis sociais para fabricar um menino “masculino” e uma menina “feminina” (SANTOS; BARBATO; DELMONDEZ, 2018).

De acordo com Gómez (2007) a escola, por seus conteúdos, por suas formas e sistemas de organização, introduz progressivamente para as crianças todos os conhecimentos, ideias, concepções, disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer.

Os autores reforçam esta lógica de pensamento ao afirmar que dentro do complexo e dialético processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas, é necessário que compreendamos também os objetivos de tal processo, e por isso, destacam na escola aquilo que chamam de “tripla funcionalidade”. Nesta perspectiva – abordada por Gómez (2007) – a escola teria como objetivo central preparar as pessoas para o mundo do trabalho, tornando-as produtivas e sociáveis, por meio, sobretudo, do controle das condutas, conforme demonstrado na Figura 3

Figura 3: tripla funcionalidade da escola



Fonte: elaborado pela autora com base em Goméz (2007)

Segundo os autores, o viés reprodutivo da escola visa a socialização do indivíduo, e a “reprodução social e cultural” das normas como requisito para a sobrevivência na sociedade. Já em sua função educativa, a escola provê aos indivíduos conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, disposições, interesses e pautas de condutas. Por fim, na função compensatória, deve atenuar, em parte, os efeitos das desigualdades sociais e preparar as pessoas para serem capazes de lutar e se defender da melhor forma possível, em sociedade (GOMÉZ, 2007)

Sob esse olhar apresentado pelos autores, podemos situar as questões de gênero em um ponto intermediário, que estaria localizado entre as funções reprodutivas e compensatórias. Isso porque, a escola poderia, em tese, estar produzindo novos padrões de comportamento – transgredindo aqueles enraizados e aceitos como ideais – para meninos e meninas (viés reprodutivo) e a partir disso, poderia operar na questão compensatória sob o aspecto de mitigar as nuances que estão relacionadas a desigualdade de gênero (viés compensatório). Deste modo, a escola assumiria protagonismo no trabalho de (re)significação dos gêneros.

A escola indiscutivelmente é terreno fértil para construção de gênero das crianças. Rodrigues, Ramos e Silva (2013) explicam que a sexualidade está na

escola e não é algo que possa se desligar ou se distanciar – independentemente da existência de uma disciplina de educação sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos currículos.

Pensando sob esta lógica, é possível compreender a sutileza das práticas do ambiente escolar. Digo isso porque podemos remontar experiências escolares prévias e – com facilidade – poderemos recordar de histórias contadas na escola onde os grandes inventores, gênios, cientistas e protagonistas eram do sexo masculino. Se contam histórias como se eles fossem heróis. Os próprios livros de histórias não enfatizam as mulheres que foram inventoras ou desenvolveram grandes teorias no campo das ciências, por questões culturais, elas foram invisibilizadas ou as suas descobertas e invenções foram creditadas aos homens. Precisamos, por fim, ter a consciência de que quando um enunciado de uma questão relata que João brinca na rua com seus carrinhos e Maria está dentro de casa brincando de boneca, a questão também está tratando de gênero.

Gomes (2020) menciona que o papel da escola está fundado naquilo que a autora chama de “socialização primária”, ou seja, a introdução de um indivíduo na sociedade. Segundo a autora, cria-se uma “relação dialética homem/sociedade, e o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída antes da sua existência” (GOMES, 2020 p. 16) Assim, por meio destas interações, a criança aprenderá atitudes, opiniões e valores, a respeito da sociedade ampla e mais especificamente, do espaço de inserção do seu grupo social.

Rodrigues, Ramos e Silva (2013) complementam que o ambiente escolar é um dispositivo institucional que se ocupa das questões da sexualidade dos sujeitos de modo a produzir corpos sexualizados e generificados, e esta produção acontece por meio de relações desiguais nos usos de poder. Sendo que, desde a educação infantil já são nítidos os dispositivos e práticas produzidos no espaço escolar e internalizados pelas crianças (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013). Estes mesmos autores conduziram uma pesquisa em um centro de educação infantil e dentre os seus resultados, mencionam que a escola, da forma como está

organizada nos dias de hoje, produz mecanismos/tecnologias de poder que dispõem as crianças em uma espécie de “mapa de sala”, em que cores designam espaços de meninos e meninas e estas distinções coloridas chegam aos banheiros, brinquedos, uniformes, materiais escolares, mochilas etc (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013).

Quando entramos em questões mais próximas ao universo da criança, tais como brinquedos, material escolar e objetos de uso pessoal, também é importante dar luz ao papel aos familiares em todo este processo. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. (KISHIMOTO; ONO, 2008). A família, assim como a escola, determina quais os brinquedos, roupas ou qualquer outro instrumento que transmita e condicione os papéis de gênero que meninas e meninos devem utilizar. Em um panorama usual, meninos interagem com carrinhos, dinossauros e soldados de brinquedo, preparando-se e assimilando-se à autonomia, à liderança e à agressividade; elas com miniaturas de utensílios domésticos, bonecas e pôneis, ajustando-se ao âmbito doméstico e resignado, à natureza, simulando a maternidade (SILVA; BRABO, 2017)

Assim, por meio de um significado atribuído ao gênero, que é incitado pela família e reforçado pela escola, meninas enxergam em seu horizonte de possibilidades a “liberdade para serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para serem aventureiros, bandidos, policiais, [...] tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva” (SILVA; BRABO, 2017 p. 133)

Os papéis são aprendidos e condicionados desde a infância, como se as crianças estivessem preparando-se para um destino já determinado, num futuro próximo. Segundo Silva e Brabo (2017) tanto na escola quanto no ambiente familiar, formam-se situações propícias para a reprodução de discursos, e nesse contexto, a violência pode tornar-se uma das saídas daqueles que identificam suas concepções deturpadas.

Por isso, ao assumirem esses “papéis” que são impostos, as meninas que gostarem do universo ativo e racional - designado socialmente como masculino - ou aqueles meninos que gostarem da dimensão emocional e polida, designada como feminina, serão submetidos, de todas as formas possíveis, aos deveres e às funções apropriados para ambos, de acordo com a família e a escola (FERREIRA, 2004). Assim, serão modelados conforme o seu gênero “correto”. Estes valores, constantemente reforçados durante o processo de socialização, é que levam os meninos a desenvolverem representações de masculinidades associadas à figura do homem como forte, dominador e responsável pelo sustento da família e representações de feminilidades relacionadas à mulher como uma pessoa dócil, submissa e responsável pelo lar e pelos filhos (SILVA; BRABO, 2017). Corroborando com este pensamento, Ferreira (2014 p.120) afirma que é justamente esta polarização dos papéis atrelados ao gênero e toda esta representação simbólica sobre a supremacia masculina que compõem o “substrato psicológico que justifica as atitudes de discriminação, opressão e dominação feminina”.

Estas questões que correlacionam gênero e infância, ainda que estejam ganhando cada vez mais relevância, guardam em si um ponto muito sensível: o “medo” da homossexualidade. Santos; Barbatto; Delmondez (2018) realizaram um estudo com interações didáticas (criança-objeto) com crianças de até 3 anos, e a partir de suas análises evidenciaram que:

“ [...] fica claro o temor da homossexualidade como se ela pudesse ser ensinada ou transmitida às crianças na escola [...] nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, organiza-se uma espécie de ‘vigilância de gênero’, pois a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também da rejeição à homossexualidade. Esta questão tem forte presença na educação dos meninos que, para se constituírem como tais, devem se afastar do feminino [...] parece

que isso também se propõe na educação das meninas” (SANTOS; BARBATO; DELMONDEZ, 2018 p.769)

Partindo desse pressuposto, podemos inferir – e extrair do senso comum – que o fator “homossexualidade” pode surgir como uma variável que eventualmente pode limitar iniciativas ligadas ao gênero e sexualidade nas escolas. Todavia, na contramão desta lógica, o que se tem hoje no ambiente escolar são práticas e discursos nas relações com as crianças, que reproduzem padrões estereotipados e que reverberam nos preconceitos relacionados ao gênero.

Infelizmente, a escola opera na perspectiva do “mito da igualdade”, e reforça as identidades femininas e masculinas, sendo assumidas como categorias naturais que explicam as diferenças de comportamento, pensamento e interesses. Deste modo, não sendo concebidas como categorias culturais que podem ser modificadas, não promovem mudanças (SILVA; BRABO, 2017). De encontro a essa mentalidade engessada, o que deveria estar latente nas práticas escolares é a ideia de que o menino que brinca de boneca e a menina que brinca de carrinho estão apenas manifestando-se enquanto indivíduos dotados de gostos, interesses, aspirações, habilidades e prazeres individuais, sejam alguns parecidos, outros diferentes.

A questão que fica – e a qual gostaríamos de tencionar – diz respeito a modos de agir que possam gerar impacto na resignificação destes papéis de gênero, que estão profundamente enraizados no ambiente escolar e nas práticas das crianças. Por ser uma instituição social de referência para as crianças, as escolas precisam dar luz a temática do gênero, assumindo uma postura de constantemente instigar a reflexão e a problematização, buscando aprender junto com as crianças e as famílias, e permitir que todos estes atores estejam abertos para novas possibilidades de se constituir como masculino ou feminino (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013).

Seixas et. al (2020) trazem um tom de esperança para esta questão ao afirmar que por ser um uma construção social, as relações de gênero podem ser

construídas e desconstruídas, por influência de condições históricas, políticas e econômicas. Deste modo, as autoras relatam que há uma diferença substancial entre o que é produzido em termos de aprendizagem antes da criança estar na idade escolar e o que ela adquire durante sua estada nas instituições escolares; enfatizando aqui que a escola pode construir e/ou desconstruir particularidades das identidades de gêneros construídos no seio familiar. Portanto, a escola é um ambiente fundante, e através do qual cabe a discussão e a reorganização das informações para que a desconstrução de estereótipos possa acontecer.

Acerca dessa problemática, Buss-Simão (2013) desenvolveu estudos e ampliou a compreensão sob o termo “*fazer gênero*”. A autora embasa suas teorias na ideia de que são possíveis e favoráveis as mais diversas “negociações de um posicionamento das noções de gênero”. Esta prática, segundo a autora, envolveria o entendimento de que, embora as crianças se considerem irrevogavelmente membros de um determinado grupo de gênero, elas ainda não têm certeza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para membros desse grupo.

Em seus estudos, Buss-Simão (2013) realizou experimentos em um ambiente de educação infantil e dentre suas considerações, a autora pontua que para os meninos, é mais imperativa a necessidade de serem “não femininos” do que para as meninas serem “não masculinas”; esta manutenção do masculino ocorre por meio do medo e da rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino, chegando a desenvolver desprezo por tudo que possa estar ligado a este universo feminino. A autora complementa que essa postura se desdobra em uma espécie de vigilância na relação dos meninos com seus pares masculinos, para que não haja, “nem por ele, nem por seus iguais, uma transgressão do que é definido como hegemônico para o seu gênero” (BUSS-SIMÃO, 2013 p 185).

Por outro lado a autora relata que esta vigilância, todavia, não é mantida sempre, pois segundo ela

“[...] esse processo de construção da “noção do posicionamento” social implicado em pertencer a determinado gênero é permeado por dicotomias e contradições em que, às vezes, as crianças

atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos e, outras vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos (BUSS-SIMÃO, 2013 p 186).

Todos estes achados apontados pela autora reforçam dois grandes eixos. O primeiro deles é o de que a escola é campo fértil para trabalhar questões de gênero, e não só pela sua relevância na construção social das crianças, mas principalmente porque – na primeira infância – as crianças ainda estão “abertas” para mudanças que constroem suas concepções de gênero. A segunda grande questão é de que esta abordagem deve acontecer também – e especialmente – com os meninos, porque uma transição de paradigma exige uma modificação de comportamento que precisa emergir da sociedade como um todo, e não pode, portanto, estar restrita apenas às mulheres e meninas.

Diante disso, mais uma vez se reforça o papel e a importância de abordagens que estejam circundadas no ambiente e nas práticas escolares, posto que as crianças não somente aprendem as diferenças de gênero que são “ensinadas”, mas lidam com elas de forma que, em alguns momentos, as legitimam e em outros as subvertem (Buss-Simão, 2013 p. 186) cabendo, portanto, ao ambiente escolar o fomento das práticas que visem à equidade de gênero.

Em termos práticos, partindo da premissa básica de que o brincar constrói significados nas crianças, a simples inversão de brinquedos ou o estímulo a brincadeiras – livres de estereótipos – já poderia ser o ponto de partida para pensarmos em iniciativas que possam fomentar uma “pedagogia da equidade”, conforme referenciado por Cherney e London (2006).

2.2.3. A perspectiva da equidade de gênero e o surgimento de um “novo herói”

Afirmar que meninos e meninas são diferentes se constitui, a princípio, numa ideia irrefutável. Inicialmente, parece evidente que esta diferença remeta a um

ponto de vista biológico. Todavia, é importante pensarmos pelo viés das relações sociais. Neste sentido, Louro (1997) argumenta que a diferença biológica entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções sociais arraigadas entre mulheres e homens. A autora declara que este argumento da diferença biológica serviu como amparo para diversas teorias que foram construídas e utilizadas com intuito de “provar” distinções físicas, psíquicas e comportamentais.

O objetivo destas teorias residiu em indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões para justificar os “lugares sociais, as possibilidades e os destinos próprios de cada gênero” (Louro, 1997 p. 45). Segundo a autora, o que estava implicado em todas essas discussões eram, na verdade, as relações de poder que ali se construía e se pretendiam fixar. O que estava em jogo, de fato, eram desigualdades (LOURO, 1997)

Em linhas gerais, podemos compreender a equidade de gênero como o reconhecimento das características próprias de homens e mulheres, e a busca pela justiça no tratamento – com base na imparcialidade – de acordo com suas respectivas necessidades. Esta busca, portanto, pode contemplar uma conduta igual ou diferente, mas que seja considerada equivalente em termos de direitos, benefícios, obrigações e oportunidades (FERREIRA, 2014; BRANDUSESCU; NWAKANMA, 2019)

Embora o termo “equidade de gênero” seja diferente de “igualdade de gênero”, os dois conceitos estão intrinsecamente ligados. Gênero e equidade envolvem práticas e processos que contribuem para alcançar a igualdade de gênero como um fim, e isso envolve desafios e mudanças diárias nos mecanismos socioeconômicos ao nosso redor. Por outro lado, a igualdade de gênero, como um objetivo final, foi enraizada nas disposições dos direitos das mulheres e no movimento trabalhista desde que o princípio foi reconhecido pela primeira vez, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (BRANDUSESCU; NWAKANMA, 2019).

Em seus estudos, Lisboa (2010) oferece um outro espectro acerca do termo “equidade de gênero”. A autora aborda equidade enquanto conjunto de processos

de ajuste genérico composto por ações reparadoras de danos que a desigualdade produziu em relação às mulheres.

A autora ainda reforça a ideia de que o conjunto de desvantagens de gênero que atinge historicamente as mulheres implica necessariamente um compromisso social de igualar as mulheres aos homens, através de iniciativas sociais e políticas públicas de gênero (LISBOA, 2010). Nesta direção a autora complementa:

“a equidade de gênero pressupõe também as ações para dotar as mulheres dos instrumentos, recursos e mecanismos necessários para participar e deixá-las preparadas para exercer cargos, propor e participar das decisões que lhe dizem respeito. As políticas e as ações afirmativas para mulheres são, atualmente, as medidas mais concretas para garantir a equidade de gênero. Os princípios éticos das ações afirmativas devem concentrar-se na compensação, na reparação, na equidade e na justiça. Devem abarcar medidas sociais, estatais, públicas e privadas, gerais ou particulares, cujos eixos consistam em vir ao encontro das necessidades básicas das mulheres e de suas famílias bem como possibilitar o empoderamento das mesmas”. (LISBOA, 2010 p. 5)

A história das mulheres surge em 1960 com o movimento feminista, quando se exigiu que a historiografia apresentasse a participação feminina na história. Todavia, esse assunto foi entendido como específico das feministas ou como assunto que deveria ser discutido em aspectos privados do lar. Assim, mesmo décadas depois, essa problematização se mostra ausente no âmbito escolar, trazendo à tona a rigidez com que são tratadas as questões de gênero e sexualidade (PAULINO-PEREIRA et al, 2017)

Este silêncio das escolas em relação às questões de gênero já não pode mais ser aceito, uma vez que a escola tem grande relevância na vida das crianças,

sendo uma das primeiras instituições em que elas são integradas, e por isso, decisora na formação e manutenção dos valores sociais.

Dal'Igna;Klein e Meyer (2016) desenvolveram uma profunda pesquisa acerca da generificação das práticas curriculares sob uma perspectiva feminista pós-estruturalista, e a partir deste estudo apontam que os currículos escolares têm privilegiado a construção de um “padrão de sujeito”. E a partir deste padrão, os currículos ditam quem pode ou não aprender, ou ainda, quem pode dominar esse ou aquele conhecimento. Para além disso, segundo as autoras, o modo de construção curricular vigente, tem relacionado “um jeito de ser aluno menino e aluna menina com o processo de desempenho escolar, de realizar as atividades físicas, de educar-se financeiramente, ensinando lições sobre gênero (corpo e sexualidade) cotidianamente”. DAL'IGNA; KLEIN; MEYER (2016 p. 479)

Reis e Maia (2009) afirmam que a que a educação, entre diferentes culturas, impõe modelos de condutas comportamentais desejáveis ideologicamente, o que determina diferentes padrões, modelos, crenças e juízos de valor referentes aos chamados estereótipos sexuais. As autoras também explicam que este processo é marcado pelas diferenças entre os comportamentos reforçados e não reforçados, desejados, incentivados ou indesejados, proibidos, punidos, reprimidos de acordo com sua representação no contexto dos papéis sexuais dominantes.

Neste sentido, Dal'Igna;Klein e Meyer (2016) mencionam que uma possibilidade de caminho a seguir diz respeito justamente a “rompermos com noções essencialistas e universais e a voltarmos para as conceitualizações de gênero e sexualidade que nos permitem transbordar os corpos, tomados naturalmente como heterossexuais, femininos ou masculinos” (DAL'IGNA; KLEIN; MEYER 2016 p. 479). As autoras complementam que é preciso não apenas identificar, mas também questionar e duvidar dos arranjos de gênero e de sexualidade constantemente fomentados por políticas públicas, campanhas sociais e instituições escolares e acadêmicas, em suas práticas curriculares.

Partindo desta perspectiva, Buss-Simão (2013) na condução de estudos que tencionam gênero e infância, declara que existem comportamentos os quais poderiam ser “incentivados” ou “reforçados” com os meninos para a construção

daquilo que a autora chama de uma “nova versão de herói”. Nova porque não desvincula o “ser herói” – traço muito profundo e valorizado pelos meninos. Mas sim, atualiza essa imagem de valorização com uma mudança de foco para o que deve ser valorizado.

O que se deseja com essa nova abordagem é uma indicação de outras possibilidades e “versões” de heróis e guerreiros que demonstram empatia e gentileza sobretudo às meninas, conferindo uma “fluidez de trânsito nos mundos generizados, não mais separados e não mais do “ou isto ou aquilo”, mas sim um mundo em que coexistem – o isto e o aquilo” (Buss-Simão, 2013 p. 188).

Ao abordar este conceito de “fluidez” que parece estar muito bem alinhado com a ideia de equidade, (Buss-Simão, 2013) refere que, ao serem fluídas – estas relações de gênero na infância – além de ampliarem as possibilidades de amizades e relações (pois não restringem as interações com o próprio gênero) também trazem o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino ou ser menina num contexto coletivo, em que as fronteiras de ambas as possibilidades podem ser ampliadas ou quebradas.

Elementos como afetividade e sensibilidade assumem centralidade nessa percepção de que existem outros modos de “ser menino” em um contexto coletivo. Essa “outra versão” repaginada de um herói (Buss-Simão, 2013) traria para sociedade uma ideia do masculino - desconstruindo estereótipos – que teria a liberdade de ultrapassar as fronteiras de gênero, criando, de certo modo, zonas de transgressão e oferecendo um contexto privilegiado em que novos “posicionamentos” de gênero surgem.

Estes novos posicionamentos poderiam, por sua vez, privilegiar o que está “entre”, ou seja, desconstruir a dicotomia cultural que está posta no feminino e masculino; forte e fraco; sensível e ríspido. Ao fomentar essa descontinuidade, estes “novos modos de ser na infância” poderiam propor abordagens pautadas pelo respeito, igualdade e fluidez. Esta seria uma semente a ser plantada, e o solo fértil, indiscutivelmente, é a escola.

2.2.4. Impactos da construção cultural de gênero no espectro acadêmico e social

Este apelo latente em aproximar a escola de uma discussão sobre os significados atribuídos aos gêneros – já na primeira infância – vem ganhando força e relevância em diversas instâncias. Blum *et al* (2017) corroboram com essa ideia e reforçam a premissa de que uma intervenção precoce é um fator decisório para o futuro de meninos e meninas, porque segundo seus estudos globais sobre impactos da identificação de gênero, os estereótipos femininos baseados na ‘proteção’ acabam deixando as meninas vulneráveis, o que as levam a sofrer mais com o abandono escolar, gravidez precoce ou doenças sexualmente transmissíveis.

Por isso, iniciativas voltadas para questões de gênero precisam iniciar muito antes da adolescência, pois segundo as autoras, neste período acontece apenas uma validação de crenças, onde o mundo se expande para os meninos e se contrai para as meninas. Em vista disso, programas ou políticas públicas que tencionem gênero e sexualidade, tendo como público-alvo os adolescentes, provavelmente não tenham tanta força ou capacidade de fazer uma grande diferença, e acabem operando muito mais em cunho informativo do que promovendo algum tipo de mudança ou transformação (BLUM *et al*, 2017)

O reflexo deste fenômeno – de expansão e retração dos mundos na adolescência – vivenciado por meninos e meninas se traduz, invariavelmente, nas escolhas e posições de trabalho. Estudos mostram que apenas 30% das universitárias escolhem carreiras relacionadas à ciência, tecnologia ou matemática – denominadas STEM, por sua sigla em inglês (HERBERT; STIPEK 2005; ECCLES, *et al*, 1993). Os autores reforçam que o peso dos estereótipos forjados desde a infância se reflete no que se busca quando adulto; não só na vida profissional, mas, também, na pessoal. E deste modo, a escolha da profissão é apenas uma amostra de como os papéis de gênero influenciam o desenvolvimento cognitivo ou afetivo.

Vindo ao encontro desta constatação, algumas pesquisas têm evidenciado - nas entranhas da relação de meninas com a matemática - que as construções de

gênero podem influenciar significativamente os comportamentos educacionais dos alunos. A exemplo disso, Herbert e Stipek (2005) entrevistaram aproximadamente 300 crianças americanas entre a primeira e a quinta série e descobriram que, embora as meninas avaliassem suas próprias habilidades matemáticas como inferiores às dos meninos, o desempenho real em matemática não diferia significativamente entre os dois grupos.

Esses resultados sugerem que as disparidades de gênero na predisposição matemática surgem de fatores extrínsecos e, em particular, que influências sociais específicas da cultura afetam diretamente as expectativas e interesses de meninas e meninos. Existe um estereótipo amplamente difundido de que os meninos têm habilidades distintas em matemáticas, e além disso, há evidências de que pais e professores socializam as crianças de forma diferentemente em relação à matemática (HERBERT; STIPEK 2005; ECCLES, et. al, 1993).

Esta transmissão de valores e expectativas foi comprovada pelos estudos de Bleeker e Jacobs (2004) ao descobrirem que as próprias mães meninos presumem que seus filhos teriam mais sucesso em carreiras relacionadas à matemática do que mães de meninas, e por isso, as mães acabam reforçando este padrão de comportamento estereotipado nos meninos, enquanto subestimam meninas.

Aprofundando essa discussão, Nosek et al (2009) conduziram uma robusta pesquisa investigando se os estereótipos científicos podem explicar as diferenças na participação de gênero na ciência em todas as nações. Dentre suas principais conclusões, o estudo reforça o quão estruturados são estes estereótipos de que os homens seriam naturalmente mais talentosos e capacitados para atuar em áreas como em matemática, tecnologia e engenharia. Mencionam, inclusive, que essa dominância masculina possa causar uma espécie de ciência generificada.

Em relação ao comportamento das mulheres frente a esse cenário, o estudo aponta para dois grupos. O primeiro deles evidencia uma possível falta de interesse pelas ciências por parte de algumas mulheres que, na maioria dos casos, endossam tais estereótipos. Já o segundo grupo – aquelas mulheres que desejam romper com esta realidade e acabam seguindo uma carreira na área das ciências

e tecnologias – tendem a ser percebidas como “masculinizadas”, e por vezes, assumem esse padrão de comportamento. O estudo complementa com um dado interessante: estas mulheres que atuam no campo das ciências, ao assumirem algum comportamento tipicamente feminino, ou apenas destacarem, de algum modo, os traços característicos da feminilidade, acabaram por enfrentar uma situação de queda no seu desempenho em testes ou exames de engenharia, quando comparado a um grupo de controle – leia-se grupo controle como mulheres que não apresentaram comportamentos tipicamente femininos durante os testes (NOSEK, *et al* 2009).

Os autores chamam este fenômeno de “ameaça de identidade social” e afirmam que a ocorrência se dá em razão do aumento da ansiedade e do aumento da carga cognitiva criada por tal ansiedade, uma vez que a mulher – ao evidenciar traços femininos – transgrediria um comportamento próprio, esperado e “aceitável” para aquele grupo, tipicamente masculino, que atua no campo das ciências (NOSEK, *et al* 2009).

2.3.As inserções do Design Estratégico em situações de ensino-aprendizagem

2.3.1. Processos de ensino-aprendizagem

Por meio da lente de observação aplicada nesta pesquisa, podemos compreender o ambiente escolar enquanto um espaço de construção social e cultural, que pode ser terreno fértil para grandes mudanças. Todavia, precisamos assumir que o cenário educacional brasileiro, já há muitos anos, enfrenta inúmeros desafios, sejam eles financeiros, estruturais, pedagógicos e até mesmo aqueles agravados pela desigualdade social.

Esta complexidade imbricada nos espaços educacionais abre caminho para intervenções do Design Estratégico enquanto uma abordagem possível para o enfrentamento de problemas sociais complexos. Portugal e Couto (2010) ao conduzirem extensas pesquisas acerca da combinação Design/Educação, introduzem a linha de investigação Design em Situações de Ensino-aprendizagem.

Sob este prisma, as autoras lançam um olhar para o cenário educacional emergente, e argumentam que as escolas estão vivendo profundas transformações, as quais incitam a necessidade de imaginar um fazer educacional centrado nas partes, onde as regras decisões possam reconhecer as necessidades de todos – alunos, professores, famílias, sociedade – e não atenderem apenas aos dirigentes das instituições.

As autoras reforçam este problema ao mencionarem que, normalmente, as regras de controle e as propostas curriculares são produzidas por pessoas que estão distantes do local onde o aluno aprende. E que a questão se torna mais grave, quando o ensino é organizado e dividido por especialidades e funções, onde cada disciplina é pensada separadamente (PORTUGAL; COUTO, 2010)

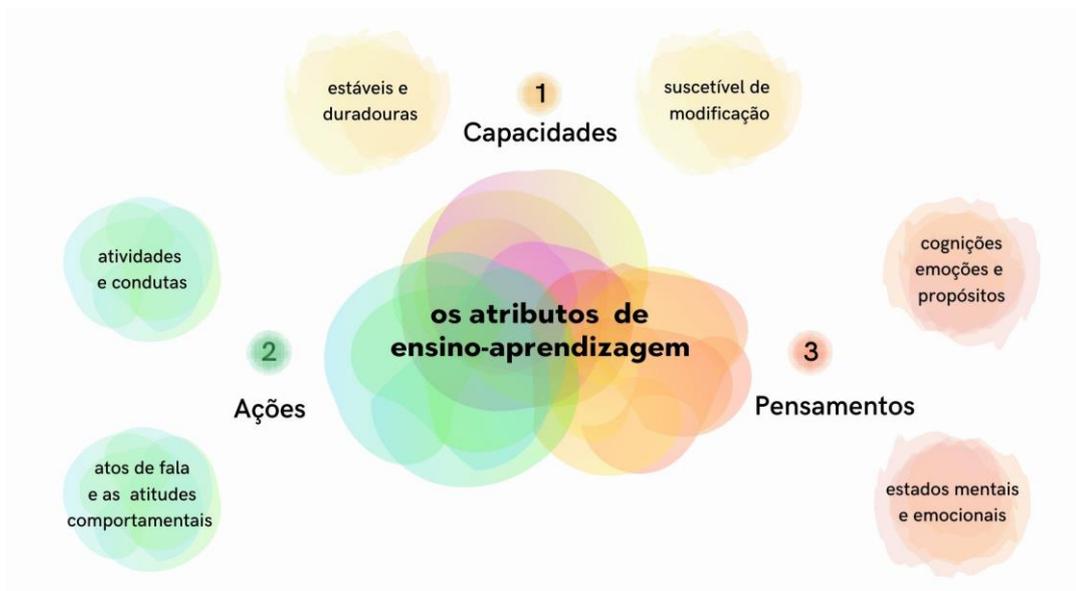
Para romper com este paradigma e instaurar uma visão mais holística, global e sistêmica, as autoras evidenciam a emergência de um olhar que considere a interatividade, interdependência e a interconectividade entre todos os atores envolvidos no processo de educação, considerando-se também aspectos socioambientais. Este novo pensar e agir gera necessidades as quais as escolas, professores e alunos precisam se adaptar (PORTUGAL; COUTO, 2010).

Para compreender a relevância do Design no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem, se faz importante contextualizar os atributos que caracterizam este processo (Figura 4), e por isso, Portugal e Couto (2010) constroem uma linha de raciocínio com base em estudos preconizados no ano de 1986 por Lee Shulman (pesquisador, professor e doutor em psicologia na Universidade de Chicago). Deste modo, acerca dos atributos que constituem os processos de ensino-aprendizagem, as autoras assumem que:

“[...] as capacidades são as características relativamente estáveis e duradouras de aptidão, propensão, conhecimento ou caráter próprio dos participantes, suscetível de modificação através da aprendizagem ou do desenvolvimento. As ações compreendem as atividades, o rendimento ou a conduta dos participantes. Os atos de fala ou as atitudes comportamentais dos professores e dos

alunos. Os pensamentos são as cognições, as emoções e os propósitos: os estados mentais e emocionais implícitos que precedem, acompanham e seguem as ações observáveis, confundindo com frequência ou refletindo mudanças nas capacidades mais duradouras. Tanto os pensamentos como as condutas podem se converter em capacidades sob a forma, por exemplo, de conhecimento e hábitos ou habilidades” (Portugal e Couto, 2010 p.7).

Figura 4. Os três atributos de ensino-aprendizagem de Shulman (1986)



Fonte: elaborado pela autora com base em Portugal e Couto (2010)

Tomando por base estes atributos, as autoras desenvolveram um jogo chamado Multi-Trilhas¹ (Portugal e Couto, 2010) a qual explora estes três atributos significativos dos participantes: capacidades, ações e pensamentos, que são determinantes potenciais do ensino-aprendizagem em classe. Segundo as autoras, o jogo oferece ao professor ferramentas com as quais os alunos podem buscar e construir seus próprios conhecimentos, isso porque parte de uma perspectiva da construção mútua de conhecimentos e não da transmissão dos saberes de modo vertical e hierárquico.

Ainda segundo as autoras, este modo de aprender desvinculado da mera entrega de informações prontas configura uma abordagem que é cultivada pelo prazer da descoberta, pela atitude criativa, pela insatisfação constante e fecunda, e principalmente pela abertura ao erro, desconstruindo a dicotomia do certo e errado, e o tabu cultural de que o erro necessariamente é algo ruim. “Ensinar, sob esta perspectiva, é levar o educando a compreender que é ele próprio que se educa. Ensinar passa a ser um processo de autoconstrução ou de auto reconstrução” (PORTUGAL; COUTO, 2010 p.7)

Aprofundando o olhar para a tríade de Shulman, e com base na concepção do Multi-trilhas, as autoras ponderam que a aptidão para novos aprendizados se dá quando o aluno já possui algum tipo de experiência que lhe instigue interesse, curiosidade e lhe possibilite compreender a aplicação dos conhecimentos ou das habilidades. Em outras palavras, para ensinar é preciso ativar previamente as estratégias de ensino de modo a apresentar as novas informações de maneira efetiva em um contexto que o estudante consiga processar as informações com facilidade (PORTUGAL E COUTO, 2010).

Esta valorização das experiências de cada criança durante o processo de ensino-aprendizagem assume grande importância porque:

“ o sujeito além de ser ativo, é também interativo, pelo fato de obter conhecimentos e se constituir a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social, ou seja, das relações interpessoais, para o plano individual, ou seja, das relações intrapessoais (PORTUGAL; COUTO, 2010 p.10).

¹ Multi-Trilhas é um jogo desenvolvido para auxiliar a aquisição de segunda língua por crianças surdas. O objeto concreto é um jogo de trilha para mesa ou piso. A trilha é formada por polígonos regulares e além destes, o jogo Multi-Trilhas possui ainda, três conjuntos de três cenários cada: Pão de Açúcar, Corpo de Bombeiro e o Jardim Zoológico, cartas-ação, cartas-bônus, cartas-comando, cartas-apoio, pinos e dados. O objeto multimídia é um jogo que consta de um passeio pela cidade do Rio de Janeiro, inicialmente a partir de três conjuntos de três cenários cada, conforme os cenários do objeto concreto. Cada cenário possui links para três tarefas: quebra-cabeças, ligar pontos e associação imagem/palavra

2.3.2. Design Estratégico em Situações de Ensino-aprendizagem

A partir dos aprendizados do jogo Multi-Trilhas as autoras começam a traçar um panorama acerca das questões envolvidas em um projeto de Design em Situações Ensino-aprendizagem, defendendo a ideia de que o Design tem por expertise a construção de artefatos que potencializam o processo de compreensão de significado.

Neste contexto, o design poderia oferecer novos modos de aprender e ensinar, permeando os espaços de ensino-aprendizagem com maior fluidez, em contraponto às práticas mais enrijecidas e tradicionais dos modelos vigentes, criando “efeitos de sentido” (Zurlo, 2010). Esta menção aos efeitos de sentido de Zurlo, nos convida a pensar novamente nas questões de gênero e educação, cerne deste estudo. Isso porque, a presença do design nos espaços de ensino-aprendizagem poderia representar uma abertura a mudanças dos modos de ver o mundo, de pensar a sociedade e de refletir o quanto a escola pode impactar na construção social de gênero das crianças. Deste modo, abordagens orientadas pelo design poderiam instigar os educadores a questionarem mais. Ser questionador, neste contexto, significa repensar a sua própria forma de compreender o mundo antes de compartilhar essa compreensão – ainda que de forma implícita – com os alunos. Ou seja, refletir e obter novas maneiras de compreender o seu fazer na educação.

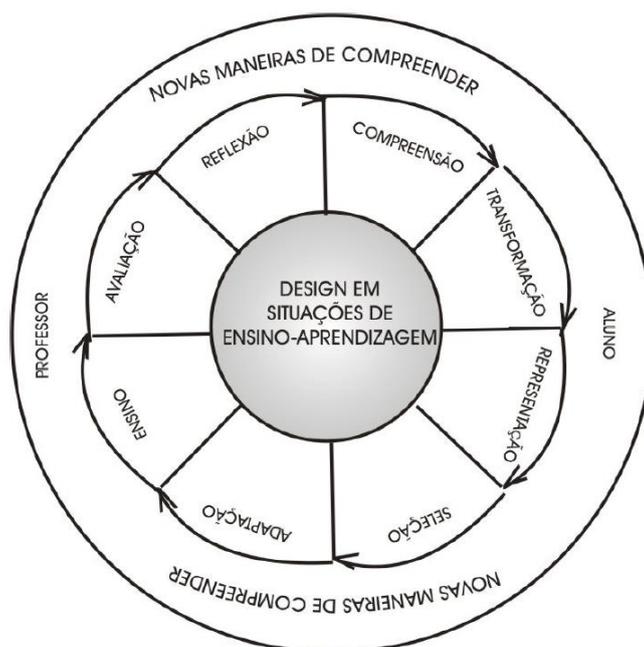
Uma análise proposta por Fiss e Barros (2014) tenciona o papel do professor, sob a ótica dos efeitos de sentido imbuídos nos discursos em sala de aula. O estudo foi conduzido por pesquisadores da área da educação, através de uma análise discursiva, e aponta como principais resultados a necessidade de se motivar um exercício de alteridade, onde os professores se coloquem no lugar de alguém que descobre o mundo a partir da investigação curiosa, com auxílio de outros sujeitos (como por exemplo, os próprios alunos).

Segundo os autores, este pode ser um caminho fértil para mudanças pessoais e coletivas de que resultem a invenção de outras propostas possíveis de

metodologias, planos de ensino e práticas docentes. Dito de outra forma, os autores compreendem o docente enquanto um “tradutor” que tem a possibilidade de intervir na configuração dos significados das propostas pedagógicas nas situações de ensino-aprendizagem (FISS; BARROS, 2014).

Vislumbrando um futuro possível, onde o design poderia se protagonista em contextos de ensino-aprendizagem, e com intuito de fomentar práticas de aprendizagem integradoras de conhecimentos multidimensionais, flexíveis, emancipadores e colaborativos, Portugal e Couto (2010) apresentam em seus estudos um Modelo Conceitual para projetos no âmbito do Design em Situações de Ensino-aprendizagem (Figura 5)

Figura 5. Modelo Conceitual para projetos no âmbito do Design em Situações de Ensino-aprendizagem



Fonte: Portugal e Couto (2010)

O modelo conceitual apresentado pelas autoras foi inspirado nas teorias de Shulman (2008), e aplicado ao jogo Multi-Trilhas. O modelo contempla oito momentos, e cada um deles diz respeito a uma ação do professor, pois para a utilização deste modelo, o docente precisa compreender, transformar, representar,

selecionar, adaptar, ensinar, avaliar, refletir e obter novas maneiras de compreender.

O que se espera portanto, é que após ter vivenciado estes momentos, o educador possa enxergar o seu fazer educacional, através de uma nova lente – a lente do design – a qual pode proporcionar uma visão empática, holística e questionadora sobre os significados que permeiam processos de ensino-aprendizagem. Esta “outra visão”, desejável que se desenvolva durante o processo, é defendida pelas autoras como uma manifestação de “novos modos de compreender”.

Portugal e Couto (2010) oferecem um detalhamento de como cada etapa foi aplicada no jogo Multi Trilhas, e também abrem a possibilidade deste mesmo modelo ser aplicado em outros contextos de ensino-aprendizagem.

As autoras enfatizam que este modelo visa fortalecer a agência dos educadores, e relatam que as propostas pedagógicas por eles estabelecidas devem ser construídas com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, especificidades e realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória. Para além disso, reforçam a importância da capacidade dos professores refletirem sobre a docência e basearem seus atos em premissas. Este pensamento corrobora com a perspectiva de Fiss e Barros (2014) de que o docente opera enquanto um “tradutor” com a possibilidade de intervir na configuração dos significados construídos nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Com intuito de refletir sobre as potencialidades que o design pode agregar aos processos de ensino-aprendizagem, o Quadro 7 oferece uma visão detalhada dos efeitos esperados para cada um dos oito momentos elencados no modelo conceitual de Portugal e Couto (2010):

Quadro 7 – Potencialidades do design nos processos de ensino-aprendizagem

Momentos	Efeitos desejados
Compreensão	Compreender a relação dos diversos componentes projetados com o objetivo esperado

Transformação	O artefato projetado pode ser transformado a partir das vivências e experiências dos atores
Representação	Os educadores têm a possibilidade de lançar mão de diversos recursos para representar seus objetivos de ensino-aprendizagem e os alunos pode representar de diversas maneiras as atividades propostas
Seleção	O artefato possibilita ao educador oferece a possibilidade de escolher a partir de um repertório didático que inclui diferentes modalidades de ensino, manejo e organização.
Adaptação e ajustes	Oferece a possibilidade para se considerar conceitos e preconceitos, conceitos errôneos, dificuldades, idioma, culturas e motivações, classe social, idade, capacidade, aptidão e interesses.
Pluralidade das formas de ensino	Através de seus componentes o artefato precisa possibilitar ao educador fazer manipulações, apresentações, interações, trabalho em grupo, formulação de perguntas, e outros aspectos voltados à instrução para o descobrimento e ou indagação.
Avaliação	Durante e após a interação com o artefato, é essencial que o educador faça uma avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, bem a verificação da compreensão durante o ensino interativo. Assim ele também poderá avaliar o seu próprio desempenho e adaptar-se às experiências.
Reflexão	Por ser um material complexo e que possui muitos componentes, a interação com o artefato prescinde uma constante revisão, reconstrução, representação e análise crítica acerca do desempenho tanto do professor como da turma e do aluno, com a fundamentação das explicações em evidências.
Novas maneiras de compreender	A interação com o artefato no processo de ensino-aprendizagem leva o professor a compreender novas formas de ensinar. Podendo consolidar novos modos de compreender e aprender. Oferece ao professor uma nova forma de compreensão dos objetivos, do conteúdo, dos alunos, do ensino e de si mesmo.

Fonte: a autora com base em Portugal e Couto (2010)

Aproximando este modelo conceitual do design estratégico, seria possível ampliar ainda mais o espectro das potencialidades, destacando algumas das particularidades da cultura do design estratégico que poderiam ser catalisadores dos efeitos de sentido nos processos de ensino-aprendizagem.

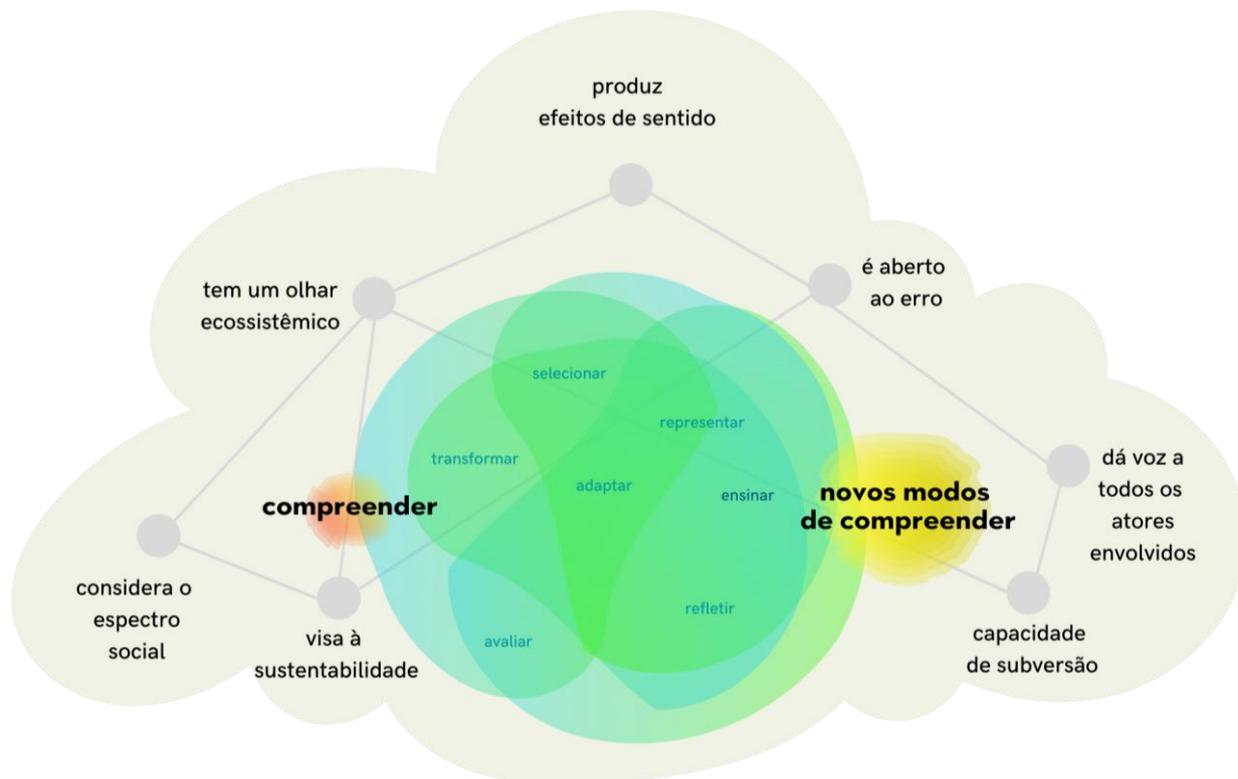
Estas referidas potencialidades estão relacionadas com a tradução dos sinais representativos da contemporaneidade em intervenções projetuais, tornando visíveis os caminhos estratégicos possíveis. Além disso, ao eliminar a inércia cultural, e enxergando o mundo a partir de um ponto de visão não convencional, entra em cena a capacidade de subversão do designer. Essa capacidade é o que permite enxergar o novo, de diferentes horizontes, resultando em uma visão crítica da realidade (FREIRE, 2021)

Neste contexto, é a cultura de design, que, permeando todos os níveis de atuação do designer estratégico, emerge como protagonista. Isso porque, esta referida cultura está pautada na leitura e interpretação dos sinais do presente – apoiando-se em pesquisas qualitativas ligadas à etnografia e às linguagens – sendo capaz de promover diálogos e tornar visíveis os espaços nos quais existem possibilidades de atuação. Esses saberes são compartilhados para que todos os atores tenham voz, e possam criar coletivamente os efeitos de sentido; dito de outra forma, todos constroem juntos o que acreditam ser uma verdadeira proposta de valor – uma visão comum, valorizada por todos os envolvidos (FREIRE, 2021).

Freire (2021) complementa que a construção deste diálogo, mediado pelo Design, que pela característica da expressão visual, facilita a visualização dos caminhos possíveis e o processo de construção de alternativas de futuros desejáveis. Portanto, ao assumir uma capacidade de antever (que envolve o exercício da imaginação e da percepção de um mundo que está por vir) a cultura do design estratégico, está também aberta ao erro, entendendo-o como oportunidade e aceitando que errar faz parte do processo. Ou seja, é imaginar-se no futuro e desse lugar, construir os caminhos necessários para se chegar lá.

Diante disso, entendemos que o design estratégico pode oferecer um aparato crítico-criativo para projetos que estejam inseridos em espaços de ensino-aprendizagem. Com intuito de elucidar as contribuições do design estratégico possíveis de serem aplicadas ao Modelo Conceitual de Portugal e Couto (2010), elaboramos a Figura 6 que ilustra estas relações:

Figura 6. Contribuições do design estratégico para os processos de ensino-aprendizagem



Fonte: a autora com base em Portugal e Couto (2010) Zurlo (2010) Freire (2021)

3. METODOLOGIA

Iniciamos este detalhamento metodológico reiterando que o presente estudo se desenvolve enquanto uma pesquisa social que é orientada pela lente do Design Estratégico. Este modo de produzir conhecimento pressupõe uma abordagem aberta, não linear, e que trabalha com incertezas e contradições - por seu caráter colaborativo e sua abertura ao novo - a qual prevê a atuação de diferentes atores.

Esta participação remete à compreensão das coalizões de design, que por sua vez tem um papel fundante nos processos de inovação social. À luz destes princípios, e preconizando uma interação que vise às coalizões de design,

desenvolvemos uma pesquisa que é orientada por uma abordagem qualitativa e teórico-metodológica do Design Estratégico.

A escolha pelo enfoque da pesquisa qualitativa, se dá uma vez que essa modalidade de estudo favorece a produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, haja vista que interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que tão somente descrevê-los (TOZONI-REIS, 2009) Para Yin (2005), além de favorecer a identificação de características de um fenômeno, este modelo de pesquisa ainda permite estabelecer novas proposições para diferentes contextos de atuação.

Santos (2018) explica que a abordagem qualitativa, exige do pesquisador um elevado nível de introspecção, reflexão e criatividade para que se consiga compreender de maneira profunda os significados construídos ao longo do processo. Dessa forma, a pesquisa qualitativa é reconhecida como importante para o estudo dos longos e complexos processos de interação social.

Por estar imerso na complexidade de um problema social, este estudo espera aprofundar a compreensão de determinados grupos (alunos e especialistas) acerca da temática de pesquisa (estereótipos de gênero), bem como, pretende envolver todos os participantes de modo colaborativo durante o processo. Diante do exposto, desenvolvemos alguns movimentos que guiam a metodologia desta pesquisa, são eles:

- **Movimento 01- (Problematizar):** Identificação do problema de pesquisa, revisão bibliográfica, ampliação da compreensão dos pressupostos, premissas e da própria avaliação da adequação do método.
- **Movimento 02 - (Planejar):** Seleção dos participantes e do campo de atuação. Neste momento, esperamos compreender as expectativas dos atores envolvidos, bem como quais seriam as suas contribuições durante o processo projetual. Para esta etapa contaremos com a participação de dois grupos, sendo o primeiro deles uma equipe de designer especialistas que já trabalham com educação (04 especialistas). Já o segundo grupo será composto por 10 alunos (meninas e meninos), com idades entre 10 e 16 anos, idealizadores de um movimento que envolveu e mobilizou escola e

comunidade de Porto Alegre sobre os casos de violência sexual. Sensibilizadas por essas causas, e com a ajuda de uma educadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, as crianças idealizaram a “Chama Violeta”, uma iniciativa de educação sexual que visa proteger e empoderar mulheres, crianças e adolescentes do território. A iniciativa foi uma das 50 premiadas na última edição do Desafio Criativos da Escola, em 2021. Para este primeiro grupo de crianças, apresentamos os critérios de inclusão e exclusão:

- Critérios de Inclusão:
 - Fazer parte do Grupo dos Mediadores de Leituras Luisa Marques da Escola Saint Hilaire;
 - Ter participado do Projeto Chama Violeta;
 - Ter interesse em participar do estudo;
- Critérios de Exclusão:
 - Ter idade menor que 10 anos;
 - Não demonstrar interesse em participar do estudo.
- **Movimento 03 - (Mediar):** Propomos a realização de um workshop presencial (Quadro 8) com as crianças, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, localizada em Porto Alegre. Faremos uma seleção intencional, de acordo com os objetivos de pesquisa e selecionaremos crianças do Grupo de Mediadores de Leituras Luísa Marques (GML Luísa Marques – Projeto Chama Violeta, fundado em 2019 na EMEF Saint Hilaire) a questão que irá pautar essa conversa será “Como podemos inserir conversas sobre estereótipos de gênero na escola de modo que crianças compreendam/saibam como evita-los? Esta premissa de dar voz às crianças e oportunizar que as ideias possam emergir a partir da lente da infância, corrobora com as ideias do líder indígena, ambientalista, filósofo e escritor Ailton Krenak, quando ele menciona que uma educação capaz de promover mudanças precisa ter a coragem de ouvir as crianças. Krenak (2021) ainda ressalta que é preciso rever as prioridades, pensar novos

modos de se organizarem a cultura e a sociedade, especialmente na primeira infância, momento tão importante de “recepção das crianças no mundo”, e para isso, segundo ele, é preciso que os “adultos saiam da sala” e deixem que a educação também seja pensada pelos pequenos, em uma “conversa de criança” (KRENAK, 2021).

Quadro 8: Roteiro do Workshop com as Crianças na EMEF Saint Hilaire

Momento e tempo previsto	Ação	Ferramentas	Resultados esperados
Boas-vindas e Abertura (30min)	Receber as crianças no ambiente do workshop, iniciar a integração e explicar o objetivo do workshop.	Dinâmica de apresentação e entrega de materiais.	Crianças sabendo quem são os participantes e motivados para começar a interação
Explorando (60 min)	Exposição sobre dados e fatos que estão envolvidos nas questões de gênero e dos estereótipos Roda de conversa sobre livros e brinquedos que são entendidos como “adequados” para meninos ou meninas	Apresentação de materiais e vídeos sobre estereótipos de gênero no ambiente escolar Apresentação de dados sobre violência contra mulheres e meninas Dinâmica com Cartas, contemplando temas sobre atitudes na escola e em casa, sob a perspectiva dos estereótipos de gênero.	Crianças cientes sobre os estereótipos na infância e suas implicações na vida adulta Cada criança ter a chance de expressar a sua opinião a respeito do tema
Intervalo	Momento para o grupo descansar e se alimentar	Água Suco Lanches	Crianças com energia renovada para o fechamento da atividade
Imaginando (90 min)	Convite para o grupo interagir com materiais diversos que serão oferecidos pela pesquisadora com intuito de representar as ideias visualmente	Caixa de Materiais (folhas A3, canetas coloridas, cola colorida, lápis de cor, giz de cera, pincel, tinta)	Propostas de como podemos inserir conversas sobre estereótipos de gênero na escola de modo que crianças compreendam/saibam como evitá-los

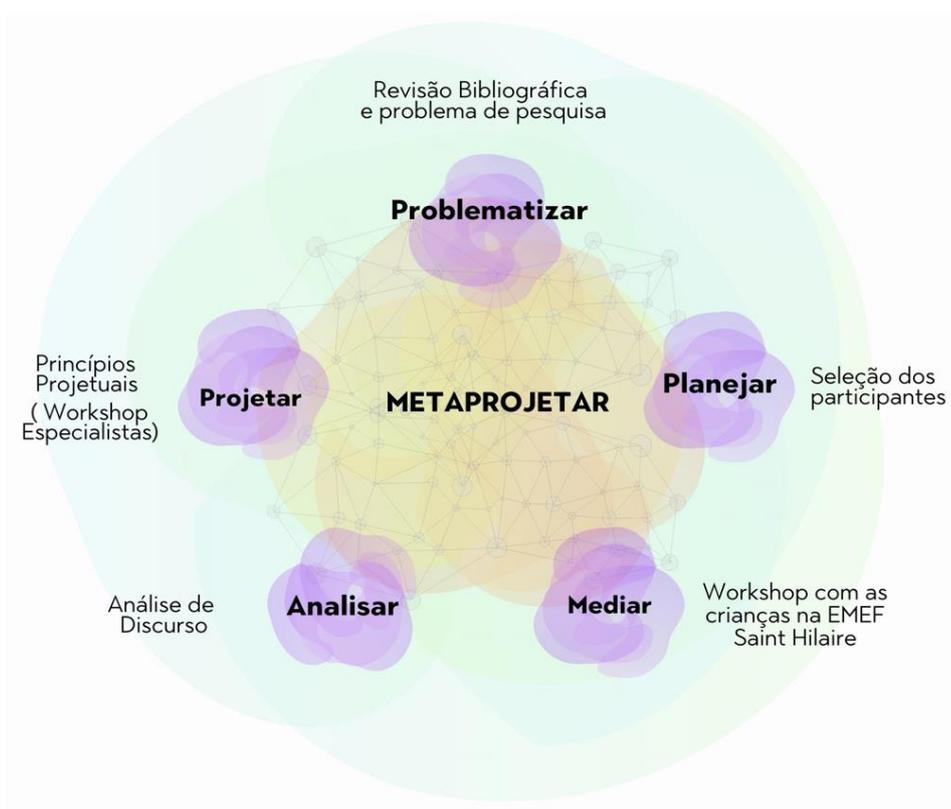
	Momento de conversa sobre as ideias criadas Criação de um mural de futuro junto com as crianças		
Fechamento (30min)	Agradecimentos e considerações finais da atividade	Dinâmica de fechamento	Encerramento temporário do processo. Escuta de demandas.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

- **Movimento 04 - (Analisar):** A partir de toda a aprendizagem durante os momentos de troca e construção coletiva com os participantes, as pesquisadoras farão uma análise de discurso, com base nas proposições de Foucault (1996). Além da transcrição e documentação de trechos relevantes (falas, saberes, sentimentos e/ou percepções dos atores) a materialização deste momento de análise também culminará em um novo conteúdo que será insumo para o próximo movimento, de projeção com especialistas.
- **Movimento 05 – (Projetar):** Após toda esta bagagem de aprendizados, as pesquisadoras convidarão um grupo de cinco especialistas para um momento de discussões sobre os dados produzidos; este grupo será composto por designers (que trabalham com educação). Para este momento, os especialistas serão convidados a imaginarem princípios projetuais capazes de mitigar os estereótipos de gênero na primeira infância. Para este grupo, apresentamos os critérios de inclusão e exclusão:
 - Critérios de Inclusão:
 - Ter experiência com as ferramentas e práticas do design estratégico;
 - Ter realizado projetos envolvendo educação;
 - Critérios de Exclusão:
 - Nunca ter trabalhado com educação;
 - Não ter interesse em participar da pesquisa.

Considerando os princípios de design estratégico discutidos e apresentados, é importante ressaltar que a metodologia deste trabalho opera em dois níveis, protetual e metaprojetual. O nível projetual diz respeito a projeção dos princípios projetuais e todos os movimentos práticos que envolvem essa construção, estando centrado na realização do workshop com as crianças da EMEF Saint Hilaire e no workshop com os especialistas. Já o nível metaprojetual está relacionado à reflexão crítica que perpassa todos os movimentos teóricos-metodológicos desta pesquisa, e por isso, guarda uma constante relação de troca com todos os demais movimentos. Por fim, na tentativa de oferecer uma visão macro e uma compreensão didática, construímos uma representação visual (Figura 7), que ilustra o percurso metodológico deste estudo.

Figura 7. Procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2022)

4.RESULTADOS E ANÁLISES

4.1.O Contexto Local da EMEF Saint Hilaire

Os exercícios projetuais e metodológicos deste estudo foram realizados na EMEF Saint Hilaire, como parte de uma iniciativa chamada de “Laboratório Vivo de Experimentação”.

O objetivo deste projeto é implantar dentro da EMEF Saint Hilaire o espaço de um laboratório vivo capaz de fomentar propostas, de inovações sociais, a partir de uma base ética do amor, para uma cidade educadora e regeneradora, cocriando inovações sociais por meio de projetos colaborativos com a comunidade, permeados pelos valores do cuidado e do afeto. Formamos um grupo de pesquisadoras e, em parceria com a UNISINOS, começamos as atividades deste projeto no mês de Junho de 2022 (dois meses antes do Workshop presencial que foi realizado com as crianças, em Agosto de 2022, como parte da presente pesquisa).

Ao iniciarmos esse movimento na escola, propusemos encontros semanais de escuta e reconhecimento, onde deixamos emergir das crianças suas temáticas de interesses, seus anseios e assim pudemos nos aproximar, criar vínculos, abrir espaços de trocas e diálogos, para então, juntos, pensarmos em alguns eixos (Gênero, Cidade Escola e Alimentação) que poderiam ser trabalhados na forma de projetos com as crianças (Figura 8). Ressalto que a presente pesquisa se enquadrou no escopo do eixo “Gênero”, elencado como ponto de interesse pelos alunos.

Figura 8. Laboratório Vivo de Experimentação Saint Hilaire



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Legitimado esse interesse por parte das crianças (em sua maioria, meninas) de estudarem assuntos relacionados ao gênero, nós, enquanto pesquisadoras imersas no campo, voltamos nosso olhar para a realidade local da violência de gênero presente na comunidade da Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre.

Dados de um mapeamento realizado entre os anos de 2007 a 2011 já apontavam a Lomba do Pinheiro como um dos bairros que tiveram maior frequência de violência sexual, aparecendo na terceira posição. (LIMA,2014). Outro dado alarmante evidenciado por este estudo foi o de que 51,4% das agressões contra mulheres, registradas em Porto Alegre no período analisado, correspondem a meninas menores de 14 anos. Essas vítimas (de até 14 anos) foram agredidas, em sua maioria, por homens conhecidos, maiores de 18 anos e com antecedentes criminais (LIMA,2014).

A autora ainda relata que os incidentes, em sua maioria, ocorrem em ambiente doméstico ou familiar, e explica que os números evidenciados no estudo não refletem a realidade como um todo, isso porque há uma subnotificação dos

casos de assédio sexual. Ou seja, muitas vítimas – seja por medo ou constrangimento – acabam não denunciando o agressor e os casos não chegam ao conhecimento das autoridades responsáveis, logo, não são computados nos índices de violência (LIMA,2014).

Ampliando o espectro de análise para o cenário político e cultural, precisamos considerar quais os tipos de conteúdo chegam até a casa dessas crianças, ou seja, o que está sendo visto/ouvido pelas famílias. Para além do conteúdo consumido via celular (redes sociais, *youtube*, etc.), a Agência de Notícias do IBGE divulgou dados de 2019 demonstrando que a TV aberta é o único meio de informação e entretenimento nas residências cujo rendimento real médio per capita seja igual ou inferior a R\$ 1.106,00 (NERY, 2019).

O mesmo estudo também demonstrou que o tempo médio diário que se passa em frente à da televisão ficou em 5h37m por pessoa, e dentre as preferências por programas - para essa população que assiste exclusivamente TV aberta - estão, respectivamente, o jornalismo, que corresponde a 25% de todo o tempo dedicado à televisão, seguido das novelas com 18%, programas de auditório (9%) e *reality shows* (4%).

Tendo em vista que temas polêmicos como intrigas, drogas, sexo e muita nudez, estão cada vez mais presentes em novelas e *reality shows*, podemos inferir que este tipo de conteúdo reforça padrões e cria visões de mundo nas famílias e crianças, não apenas na comunidade da Lomba do Pinheiro, mas em inúmeras outras comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social e consomem a programação exibida por canais de TV aberta.

Concomitante a isso, também é de grande valia analisar os padrões de estereótipos que são reforçados através de manifestações políticas. A exemplo disso, podemos citar uma fala da ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damarens Alves, que na ocasião do seu discurso de posse, em 2019, assumiu que o Brasil viveria “uma nova era” de príncipes e princesas, onde “menino veste azul e menina veste rosa”, afirmou a ministra (CERIONI, 2019).

A fala da ministra gerou polêmica, especialmente nas redes sociais, iniciando um movimento “#CorNãoTemGênero” e incitando discussões sobre os

estereótipos que são associados ao gênero, já na infância. Além disso, muito se criticou o fato dessa afirmação – sobre vestir rosa ou azul – ser a primeira fala pública de uma ministra de direitos humanos, sobretudo num Brasil tão desigual e violento.

Quinalha (2019) pondera que as declarações da Ministra Damares têm reflexo não só na percepção de famílias, meninos e meninas, mas também na realidade das mulheres que sofrem violência sexual e de gênero. Isso porque, se trata de um discurso que reafirma desigualdades e papéis de gênero e sexualidade.

Todo este panorama geral de análise social, cultural e política traduz nosso esforço enquanto equipe de pesquisadoras para entender a realidade local da Lomba do Pinheiro, para além daquilo que víamos e ouvíamos dentro da escola, em nossas vivências com as crianças, e diante disso, avançamos para a etapa de realização da atividade projetual.

4.2. Workshop com as Crianças

O movimento metodológico de “Mediar” consistiu na realização de um Workshop presencial com as crianças da EMEF Saint Hilaire, e foi composto por quatro momentos, conforme detalhado no Roteiro do Workshop (Quadro 8), dentre os quais, dois destes momentos envolveram atividades projetuais de Exploração e Imaginação.

Para a fase de Exploração elaboramos uma dinâmica com Cartas (Figura 9), as quais foram desenvolvidas com bases em estudos e relatórios que abordam a temática do gênero na infância. O objetivo desta dinâmica foi o de oportunizar que as crianças e jovens refletissem criticamente sobre o tema, bem como que pudessem expressar suas opiniões e vivências, e para tanto, as cartas foram construídas baseadas em 2 eixos (“Escola” e “Minha Casa”), sendo que para o eixo “Minha Casa” abordamos os temas “Sentimentos, Comportamentos e Brincadeiras”. Já no eixo “Escola” foram debatidos temas relacionados a “Atitudes na Sala de Aula” e também “Competências e Habilidades”.

Houve, na construção de algumas cartas, a intenção de problematizar o tema, sendo solicitado aos participantes que retirassem uma carta aleatoriamente, lessem esta carta em voz alta (Figura 10), e argumentassem a respeito dela, se concordavam, ou se eventualmente já haviam escutado/vivenciado algo parecido com o que estava descrito (lembrando que as cartas foram distribuídas após exposição de vídeos e dados sobre os estereótipos de gênero na infância). Buscou-se, portanto, provocar esse senso crítico nas crianças para que fosse possível abrir um debate inicial sobre o tema.

Figura 9 - Cartas para Dinâmica do Workshop com as crianças



<p>SENTIMENTOS</p>  <p>NA MINHA CASA</p>	<p>COMPORTAMENTOS</p>  <p>NA MINHA CASA</p>	<p>BRINCADEIRAS</p>  <p>NA MINHA CASA</p>
<p>NA MINHA CASA</p> <p>Sentimentos</p> <p>Por ser [menino/menina] eu costumava me sentir</p>	<p>NA MINHA CASA</p> <p>Comportamentos</p> <p>Meus pais sempre me disseram que por ser um/uma (menino ou menino) eu deveria...</p>	<p>NA MINHA CASA</p> <p>Brincadeiras</p> <p>Quando era pequeno, me lembro que as brincadeiras eram...</p>

<p>NA ESCOLA</p>  <p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>NA ESCOLA</p>  <p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>NA ESCOLA</p>  <p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>
<p>NA ESCOLA</p>  <p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p> <p>Os meninos são mais inteligentes, e as meninas mais esforçadas</p>	<p>NA ESCOLA</p>  <p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p> <p>Meninas fazem bons trabalhos em educação artística</p>	<p>NA ESCOLA</p>  <p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p> <p>As meninas são mais caprichosas</p>



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Figura 10. Dinâmica das Cartas com as crianças



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Concluída esta primeira atividade projetual do Workshop (Quadro 1), que envolveu a dinâmica das cartas, avançamos para o momento da “Imaginação” onde as crianças foram convidadas a interagir com materiais diversos que foram oferecidos pela pesquisadora, na “Caixa da Imagem” – Figura 11 – com intuito de representar as ideias visualmente. Deste modo, a partir dos diálogos iniciados na Dinâmica das Cartas, convidamos os participantes a criarem um mural de futuro, e para nortear a elaboração deste mural, provocamos as crianças a pensarem sobre o que elas gostariam de ter ouvido ou sentido – em relação ao gênero, estereótipos, ao “ser menino” ou “ser menina” em casa ou na escola - quando estavam vivenciando a sua primeira infância.

Figura 11. Materiais da Caixa da Imagem



Fonte: elaborado pela autora (2022)

As crianças foram divididas em grupos para este momento - procurando mesclar meninos e meninas para os grupos de trabalho - e foram orientadas a criar livremente uma representação visual sobre a temática discutida (Figura 12). Após a construção dos murais, novamente sentamos em roda e pedimos que cada grupo comentasse sobre os seus murais de futuro (Figura 13) e sobre como imaginavam que poderia ser uma infância livre de estereótipos nos ambientes de suas casas e nas escolas.

Figura 12. Construção do Mural do Futuro com a Caixa da Imaginação



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Figura 13. Murais de Futuro



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Todos os momentos vivenciados neste Workshop foram permeados por discussões, diálogos e reflexões. Reitero que tivemos o acompanhamento de uma profissional psicopedagoga, a qual esteve todo o tempo à disposição para atender qualquer desconforto que pudesse surgir, e que inclusive, em alguns momentos da prática, fez algumas intervenções e provocações juntamente com o grupo e a pesquisadora.

4.2.1. Análise dos Discursos

O movimento metodológico “Analisar” corresponde a uma Análise dos Discursos que emergiram do Workshop com as crianças. Diante de toda a riqueza do material elaborado, da comunicação implícita e explícita, verbal e não verbal, e especialmente considerando todo o contexto sociocultural envolvido na temática estudada, a presente pesquisa recorre à Foucault (1996) para propor uma análise dos discursos.

Ferreira e Traversini (2013) argumentam que analisar um discurso segundo a perspectiva de Michel Foucault seria dar conta de relações históricas e de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos. Ou seja, é perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?

Claramente, essa capacidade crítica de análise exige dos pesquisadores um modo de investigar não "o que está por trás" de textos ou documentos, nem "o que se queria dizer" com aquilo, mas sim compreender quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013).

Diante disso, ao encontro das premissas da análise de discurso de Foucault, é esperado dos pesquisadores um modo de investigar não "o que está por trás" dos textos e documentos, nem "o que se queria dizer" com aquilo, mas sim descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados, sendo norteados pelo questionamento “afinal, por que

essa singularidade acontece aqui, neste momento, neste lugar, e não em outras condições?”

Com intuito de responder a esse questionamento, foi realizada uma análise inicial dos discursos, identificando os traços marcantes de cada fala – buscando sempre compreender as nuances econômicas, sociais, políticas e culturais - o que resultou na aglutinação destas falas em dois grupos (aparência e comportamento). A partir desse agrupamento, pudemos proceder com a análise desses discursos, e como resultado dessa etapa, apresento o Quadro abaixo (Quadro 9) que reúne os principais discursos percebidos durante nossa prática com as crianças:

Quadro 9 – Discursos Analisados

Agrupamento do Discursos	Discursos	Elementos do Discurso
<p>Aparência</p>	<p><i>“Menina não pode ter cabelo curto”</i></p> <p><i>“Mulheres tem os seus direitos e poder usar as roupas que quiserem”</i></p> <p><i>“A gente escuta que não pode fazer algumas brincadeiras pois parece ser de menino”.</i></p> <p><i>“Queremos ser meninas que não precisam usar só rosa mas que podem usar preto, verde, azul e o que quiserem”</i></p> <p><i>“Meu pai dizia que se eu usasse camiseta grande ou sentasse com a perna aberta iria parecer um menino”</i></p> <p><i>“Precisamos exigir mais respeito, pois somos todos iguais”</i></p>	<p>Entendendo que as famílias residentes na Lomba do Pinheiro fazem parte de um contexto social de vulnerabilidade, o qual é permeado por violência de gênero contra as mulheres, e considerando-se que essa camada social consome exclusivamente programas de mídia aberta, é esperado um comportamento que reforça os estereótipos associados ao gênero. O que vimos refletido nas falas das crianças são padrões que, reiteradamente, reprimem meninas e exaltam a masculinidade dos meninos.</p> <p>Ainda que estejam inseridos em um ambiente escolar que é aberto ao diálogo, e que estimula o senso crítico nas crianças, percebemos que os estereótipos que vem do ambiente familiar ainda são replicados na sala de aula. Todavia, por haver essa abertura, notamos que as crianças, embora reconheçam o estereótipo, questionam e problematizam esses padrões.</p>

<p>Comportamento</p>	<p><i>“Essa coisa de que os meninos são mais preguiçosos e de que as meninas tem que ajudar mais na limpeza da casa na verdade é só uma questão de criação dos pais, porque os homens também podem cozinhar”</i></p> <p><i>“Passei por uma situação usando roupa justa e achei que a vestimenta era o motivo de assédio, pensei que usando roupas largas deixaria de acontecer de novo a mesma situação. Mas independente da roupa fui assediada”</i></p> <p><i>“É muito ruim sentir medo de andar sozinha ou sair na rua, mesmo não usando uma roupa curta”</i></p> <p><i>“Meninos ficam impressionados de ver como a minha irmã joga bem futebol”</i></p> <p><i>“Na turma há meninas muito bem em matemática e meninos em português, mas já ouvi dizer que sim, as mulheres são inferiores”</i></p> <p><i>“No grupo do fundão (os bagunceiras) há mais meninos, mas eu acho que conversar em aula é uma questão de personalidade”</i></p> <p><i>“A gente ouve muito que as meninas tem os cadernos bonitos e decorativos, mas eu que sou guri também capricho e copio tudo”</i></p>	<p>O ambiente da EMEF Saint Hilaire, em especial o Grupo dos Mediadores de Leituras, é um espaço de trocas, de estímulo e incentivo à leitura e por isso as crianças que o compõe possuem um elevado senso crítico e também uma consciência político-social. Dito isso, percebemos que apesar de estarem inseridas em uma comunidade que é violenta, as crianças entendem que podem e precisam reivindicar seus direitos. Essas reivindicações reverberam através de projetos, incentivados pela escola, que tratam da violência, e também de outras questões importantes para as mulheres, tais como saúde mental, menstruação, sexualidade, participação feminina da política, dentre outros.</p> <p>Por outro lado, o tema da violência sexual talvez seja a questão mais delicada e o ponto mais difícil de discussão. Isso porque – embora esteja refletida em todas as instâncias - a violência transcende o espaço da escola ou das casas, por ser uma realidade social muito enraizada na comunidade da Lomba do Pinheiro. O que notamos é que as meninas relatam ter vivido situações reais, e diante disso, buscam alternativas para dialogar e conscientizar outras meninas e mulheres. Essas alternativas que nascem na escola têm impacto positivo na comunidade, tal como aconteceu com o projeto do Chama Violeta, que nasce na escola a partir de uma situação real de violência sexual.</p>
-----------------------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora (2022)

4.2.2. Potencialidades e Fragilidades do Workshop com as Crianças

Como parte de uma análise guiada pelo Design Estratégico, proponho aqui uma reflexão crítica do workshop, buscando compreender os elementos que emergiram da produção das crianças. Este workshop foi idealizado com intuito de ajudar as crianças a pensarem em atividades que pudessem romper com estereótipos de gênero em ambientes escolares, mas também considerando os impactos do núcleo familiar e sociedade.

Os vídeos expostos na abertura do workshop abordaram de forma lúdica o conceito de estereótipos, e também trouxeram a questão dos impactos destes estereótipos na vida adulta e na escolha das profissões.

A escolha pela dinâmica das cartas foi positiva por atuar como ponto de partida para as discussões. Por outro lado, algumas crianças apenas concordavam ou discordavam daquilo que vinha escrito na carta, sem argumentar muito ou expor sua opinião – mesmo sendo instigadas. Diante disso, seria possível que a discussão fosse ainda mais rica e mais profunda caso as frases não fossem afirmativas, mas sim, palavras ou frases soltas e as crianças fossem convidadas a dissertar livremente acerca daquela temática.

Em se tratando da Caixa da Imaginação, os materiais oportunizaram às crianças um trabalho livre, explorando diferentes possibilidades e usando a criatividade; além disso, puderam exercitar um senso de trabalho em equipe. Apesar de terem interagido com diversos materiais, as produções finais foram feitas essencialmente com desenhos, usando lápis de cor ou canetinha, e talvez essa tenha sido uma fragilidade da Caixa. Pensando nisso, a Caixa poderia ter fornecido outros estímulos para as crianças, tais como brinquedos associados ao gênero, livros que reforçam estereótipos, ou até objetos do dia a dia que são associados a meninos ou meninas. Essa mudança no conteúdo da Caixa acarretaria também em uma mudança na produção final das crianças, que foram os Murais de Futuro.

A respeito dos Murais, nessa etapa as crianças puderam retomar alguns pontos da discussão, e nos grupos, materializaram suas impressões sobre os temas abordados durante as dinâmicas. Acredito, porém, que o ponto fraco dessa

atividade foi o caráter de “resumo” que ela assumiu, sem trazer novos elementos provocativos, ou sem estimular novos diálogos.

Poderíamos, portanto, nessa etapa de fechamento ter fornecido outros elementos que pudessem estimular uma reflexão crítica final sobre a temática. Entretanto, foi emitido apenas um estímulo verbal, solicitando às crianças que materializassem como imaginavam que poderia ser um futuro livre de estereótipos nos ambientes de casas ou escolas. E como resposta a esse estímulo verbal, as crianças representaram visualmente alguns tópicos verbais das dinâmicas anteriores.

Apesar do workshop ter sido um momento muito rico, de onde emergiram diversos sinais e manifestações por parte das crianças, talvez alguns ajustes nas escolhas de dinâmicas e materiais poderiam ter tornado esse momento ainda mais valioso. Isso porque conseguimos captar em profundidade algumas percepções e visões de mundo das crianças a respeito do tema estereótipo de gênero, porém não foi possível perceber na mesma intensidade os caminhos possíveis para romper com esses estereótipos.

Importante ressaltar que não esperávamos respostas prontas por parte das crianças, mas sim, gostaríamos de ter “visto com olhos de crianças” quais seriam esses possíveis caminhos, ou essas possíveis atividades em sala de aula que auxiliassem a desconstruir os estereótipos instalados na infância.

O que fica como aprendizado para as etapas seguintes dessa pesquisa é: trabalhar com elementos mais abertos (trocar frases por palavras, por exemplo). Outra mudança possível seria emitir sinais que estimulassem uma resposta mais crítica, inventiva, criativa. Acredito que a “Caixa da Imaginação” na verdade foi um fator limitante das crianças, pois embora apresentasse diversos materiais, elas optaram por usar aqueles com os quais tinham mais familiaridade.

Ao invés de material escolar, tal como canetinha, cartolina, tinta, etc. poderiam ter sido ofertados materiais que tivessem maior relação com o tema e poderia ter sido proposta uma dinâmica mais aberta, com manifestações corporais, artísticas, culturais, e não apenas ofertada uma cartolina branca. Acredito que esse “Mural de

Futuro” poderia ter sido muito mais rico se manifestado de outras formas, que não apenas desenhos e frases em uma cartolina.

Por fim, saliento que este exercício metaprojetual – de revisitar criticamente as dinâmicas realizadas – fornece suporte para as próximas etapas de projeto, e serve especialmente como insumo projetual para o workshop com os especialistas.

4.3.Movimento Projetar

Este movimento consistiu na realização de um Workshop online com designers especialistas na área da educação, tendo como objetivo imaginarmos princípios projetuais capazes de orientar a desconstrução dos estereótipos na primeira infância. Este momento projetual foi guiado pela seguinte pergunta: “Como poderíamos criar espaços de aprendizagem nos quais as crianças possam **conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se** livres dos estereótipos de gênero?” A escolha por esses verbos se deu com base na BNCC (2021), que preconiza essas ações como sendo “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”.

De acordo com a BNCC, para que uma criança tenha assegurado os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (os seis verbos em destaque) ela precisa vivenciar cinco campos de experiências, são eles:

1. O eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gestos e movimentos.
3. Traços, sons, cores e formas;
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação;
5. Espaços, tempos, quantidades relações e transformações;

Esses referidos Campos de Experiências (Figura 14) preconizam habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver na

primeira infância, ou seja, são experiências que consideram interações e brincadeiras como formas de aprendizado das crianças.

Os campos, por sua vez, são apenas diretrizes e não um plano pedagógico pronto e “fechado”; isso permite que os educadores tenham autonomia para planejar suas atividades, porém, tendo mais clareza das aprendizagens que precisam ser favorecidas, a cada fase.

Figura 14. Campos de Experiências da Educação Básica



Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (2023)

Considerando esse grau de autonomia que é conferido aos profissionais da educação e também tomando-se por base o fato de que a BNCC é omissa quanto a questões de gênero e infância (MARTINS; CADONÁ, 2021), nossa primeira proposta do Workshop foi solicitar aos especialistas que imaginassem como poderiam ser as brincadeiras e interações vivenciadas pelas crianças (dentro dos

campos de experiências) considerando-se a desconstrução dos estereótipos de gênero.

Para alcançar esse objetivo, cada designer escolheu (aleatoriamente) um verbo representativo dos direitos de aprendizagem e projetou - com base neste verbo – brincadeiras e atividades para um determinado campo de experiência, sob uma perspectiva de um brincar livre, sem a presença de comandos ou estímulos que reforçam e/ou reproduzem estereótipos (Figura 15).

Figura 15. Proposta do Workshop para os Campos de Experiências



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ao imaginarem possibilidades de interações para cada campo de experiências, os designers foram além do óbvio e propuseram atividades orientadas a desconstruir estereótipos, com vistas ao lúdico e também ao desenvolvimento socioemocional das crianças.

Vale lembrar que as atividades constituem ideias iniciais, as quais poderiam ser adaptadas ou desdobradas em novas ideias. Tendo em vista que a primeira infância compreende o período dos zero aos seis anos, não projetamos pensando

em uma faixa etária específica, mas imaginamos inspirações possíveis de serem aplicadas para crianças dentro dessa faixa etária.

Nosso objetivo, portanto, não é o de entregar um planejamento pronto, ou uma atividade para ser imediatamente aplicada, mas sim trazer exemplos que possam inspirar e orientar, dentro de cada campo de experiência. O resumo das interações elencadas pelos designers estão resumidas na Figura 16 e as atividades detalhadas estão descritas no Quadro 10.

Figura 16. Interações projetadas para os Campos de Experiências



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 10 – Detalhamento das Interações livres dos Estereótipos de Gênero

Campo de Experiência	Interação	Desconstrução do Estereótipo	Possibilidades de Ação
O eu, o outro e o nós;	<i>Cartas e Mímicas</i>	Elaboração de Cartas estimulando diferentes papéis para meninos e meninas, sendo capazes de estimular ações que confrontem estereótipos.	Meninas convidadas a encenar heróis, e líderes; Meninos interagindo com mímicas relacionadas a atividades de cuidado ao próximo.
	<i>Momento do Sentimento</i>	Estímulo para que as crianças conversem sobre os seus sentimentos. Reservar um momento da semana para uma roda de conversa sobre os sentimentos da semana ou nomear os sentimentos quando acontecer algum conflito.	Conduzir um “mural das emoções” ou a elaboração de um dicionário dos sentimentos com as crianças, nomeando e explicando sobre o que é cada emoção/sentimento. (Inspiração trazida por meio da Obra “Emocionário: diga o de Cristina Nuñez Pereira e Rafael R. Valcárcel)
Corpo, gestos e movimentos	<i>Brincadeiras com Roupas de Teatro e Vivências de Circo</i>	Interação com diferentes vestimentas e atividades, colocando em pauta os julgamentos através da aparência e movimentos corporais.	Encorajar as crianças a utilizarem fantasias, roupas coloridas, e montarem um espetáculo de circo. As meninas podem ser “o palhaço”, os meninos podem dançar com bambolê e todas as crianças podem experimentar as brincadeiras circenses de forma livre.
	<i>Formação de Banda e Coral</i>	Incentivo a cooperação, divisão de tarefas e trabalho em equipe por meio da música,	Divisão de tarefas para organização de uma apresentação musical. Escolha de um

		estimulando lideranças femininas.	instrumento a ser estudado e estímulo à formação de um coral(lúdico), de modo que uma menina seja a figura do maestro da banda.
Traços, sons, cores e formas	<i>Experiências Científicas</i>	Atividades envolvendo ciências, química, física e experimentos. Explicar a importância das mulheres na ciência e incentivar a atuação de meninas nesta área.	Explicar quantas descobertas importantes também foram feitas por cientistas mulheres.
	<i>Visitas a museus e monumentos históricos</i>	Explicação sobre a importância de mulheres na história. Desmistificar a “masculinização” da história.	Repassar momentos históricos com as crianças procurando equilibrar a supervalorização dos homens nas descobertas e fatos marcantes. Explorar obras de artistas mulheres e procurar reproduzir as obras pelo olhar da criança, e na perspectiva criativa da artista (como por exemplo interagir com as pinturas de Tarsila do Amaral)
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<i>Hora do conto</i>	Fomento ao gosto pela leitura, evitando histórias de princesas sendo salvas por príncipe. Priorizar autoras e autores de diferentes regiões brasileiras.	Construir com as crianças encenações de histórias selecionadas, cuidadosamente pensadas em expor atuações de meninas e meninos de maneira livre e igualitária. Possibilitar que as crianças contracenem, vivenciando experiências dos personagens.
	<i>Atividades narrativas</i>	Criar novas realidades a partir de contos	Brincar com as histórias clássicas,

		<p>existentes. Possibilidade criativa e imaginativa das crianças ao notarem que podem conceber futuros diferentes, rompendo com realidades já existentes.</p>	<p>convidando as crianças a pensarem em novos rumos. Por exemplo, a história dos três porquinhos. Instigar as crianças a pensarem como seriam se fossem duas porquinhos construtoras e engenheiras. Ou ainda, como poderia ser a história de chapeuzinho vermelho se ela fosse um menino de chapéu amarelo que fosse salvo por uma menina caçadora. Essa atividade fomenta um novo olhar, e possibilita romper com estereótipos reforçados pelas histórias infantis. (Atividade inspirada no projeto “A Revolução das Princesas”) https://www.arevolucao.dasprincesas.com.br</p>
<p>Espaços, tempos, quantidades relações e transformações</p>	<p>Introdução a culinária, botânica e rotinas de organização dos ambientes</p>	<p>Provocação para que meninos façam partes de atividades relacionadas ao cuidado (como cozinhas, cultivar, organizar, limpar, etc.) E também para que as meninas vejam os meninos exercendo esses papéis.</p>	<p>Explorar oficinas de culinária e cultivo. Durante essas atividades a condução pode sempre valorizar a participação de meninos e meninas de maneira equilibrada. É importante que os meninos também tenham a oportunidade de “brincar de casinha” entendendo que possuem responsabilidades em organizar os espaços que vivem e interagem, na escola ou em casa.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023)

4.3.1. Os princípios projetuais

Tendo percorrido toda essa trajetória, os designers foram finalmente convidados a imaginarem princípios projetuais; para avançarmos nessa etapa fomos inspirados pelo movimento do Design Justice (designjustice.org), o qual também concebeu princípios projetuais a fim de orientar projetistas a repensarem os processos de design, concentrando as pessoas que normalmente são marginalizadas pelo design.

Além dessa inspiração no trabalho do Design Justice, para que pudéssemos conceber princípios projetuais, consideramos as seguintes nuances que foram evidenciadas ao longo de todo o nosso processo de design:

- Os possíveis impactos nos atores envolvidos (sociedade, crianças, escolas, famílias e educadores);
- Os insumos que foram trazidos pelas crianças durante o Workshop realizado na EMEF Saint Hilaire (análise dos discursos);
- Os seis direitos de aprendizado e desenvolvimento preconizados pela BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se);
- As interações livres de estereótipos projetadas pelo designer especialistas, de acordo com os campos de experiências da BNCC.

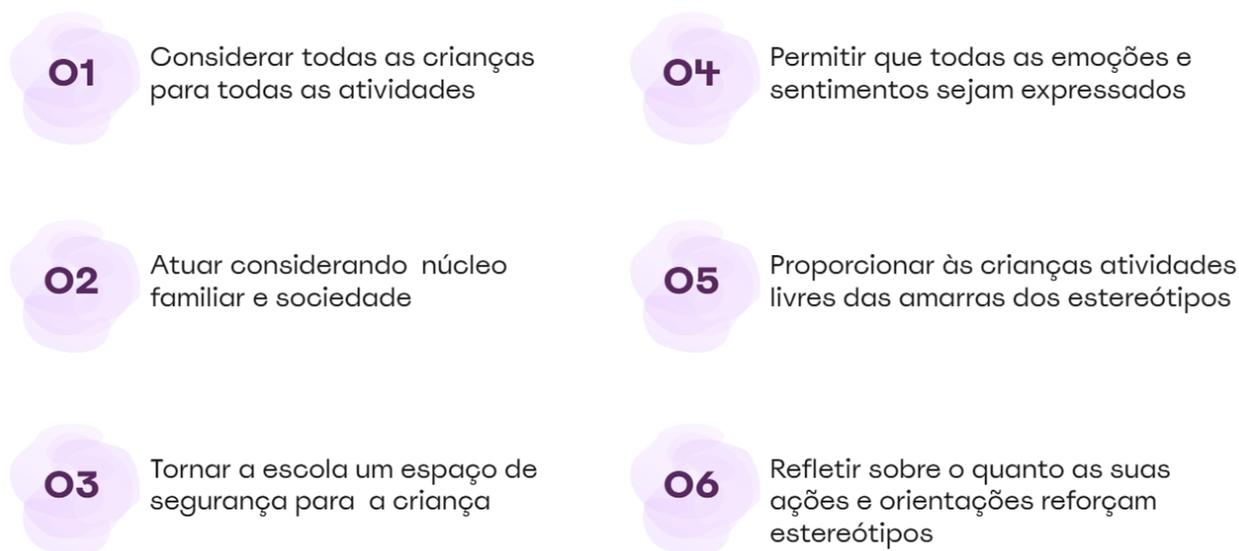
Concomitante a isso, apresentamos aos designers algumas perguntas com intuito de inspirar o momento da projeção dos princípios:

- Como podemos elaborar princípios simples e de fácil aplicação para que educadores possam criar dinâmicas, atividades e brincadeiras que desconstruam estereótipos?
- Como podemos instigar as crianças a conversarem com suas famílias sobre novos olhares para o feminino e o masculino?

- De que modos podemos criar condições para que as crianças tenham experiências livres de estereótipos em ambiente escolar?
- Como seria possível instigar educadores a repensarem suas condutas em sala de aula com relação aos estereótipos na infância?

Como resposta a todas essas questões, emergiram seis princípios projetuais orientados pelo Design Estratégico (Figura 17).

Figura 17. Princípios Projetuais orientados pelo Design Estratégico



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ainda que o objetivo desta pesquisa estivesse pautado na busca por princípios projetuais, entendemos que seria necessária uma abordagem teórico-prática que fosse capaz de orientar e inspirar educadores a aplicarem efetivamente esses princípios nos espaços de ensino-aprendizagem nos quais atuam.

Pensando nisso, fomos buscar inspiração nas pesquisas da designer e professora Lesley-Ann Noel. O trabalho de Lesley-Ann busca praticar design por meio de lentes emancipatórias, críticas e anti-hegemônicas, com foco na equidade e justiça social (LINO,2022)

Citamos aqui uma ferramenta idealizada por Noel, o “Alfabeto Crítico do Designer” (Figura 18) que foi concebido com intuito de introduzir designers e estudantes de design à teoria crítica, e ajuda-os a refletir sobre o seu processo de design. Cada carta apresenta um conceito e uma pergunta acerca desse conceito, com objetivo de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática do design (NOEL, 2020). O alfabeto foi projetado como uma ferramenta de reflexão. Assim, o designer tem a oportunidade de refletir sobre a pergunta da carta e sobre como seria possível respondê-la em seu processo. O exercício de reflexão pode ser feito individualmente ou em grupo, por exemplo, com outros colegas, ou em aula com um professor e alunos (LINO, 2022).

Figura 18. O Alfabeto Crítico do Designer (*A Designer's Critical Alphabet*)



Fonte: Noel (2020)

Aproximando essa ferramenta - idealizada por Noel - da realidade do presente estudo, compreendemos que o uso do alfabeto crítico oferece uma

estrutura prática para os educadores, a qual oportuniza uma reflexão sobre as representações de gênero presentes nos materiais e práticas utilizadas em sala de aula. Ao questionarem conscientemente essas representações, os educadores podem criar um ambiente que desafia os estereótipos de gênero. (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013). Tendo em vista que essa sensibilização dos educadores é um passo fundamental para a desconstrução dos estereótipos de gênero, propusemos cartas com conceitos e reflexões, destinadas a educadores (Figura 19). Essas cartas derivaram dos princípios projetados pelos designers especialistas, e têm como objetivo o fomento a discussões críticas sobre a atuação de cada educador nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Figura 19. Desdobramentos dos Princípios em Cartas



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Para uma melhor compreensão de cada carta, bem como do princípio de qual a carta emergiu, e também qual nosso objetivo com cada uma delas, apresentamos abaixo um detalhamento de cada grupo de cartas, de acordo com os seis princípios projetuais.

O princípio “**Considerar todas as crianças para todas as atividades**” (Figura 20) traz uma perspectiva de atividades e propostas, provocando educadores a repensarem sua postura quanto as divisões que acontecem, muitas vezes de forma não intencional, de brinquedos e de brincadeiras, seja na organização do ambiente, sejam nos comandos verbais.

Garbarino (2021) afirma que as escolhas infantis de jogos e brinquedos são propiciadas pelas experiências lúdicas diferenciais que os adultos oferecem (intencionalmente ou não) e, na maioria das vezes, respondem a estereótipos de gênero. Contudo, é importante garantir que todas as crianças tenham acesso a brinquedos relacionados à ciência, construção, arte, esportes e cuidado, sem restrições de gênero. Isso permite que elas explorem diferentes áreas de interesse sem serem limitadas por normas estereotipadas.

Em geral, brinquedotecas ou espaços de brincadeiras oportunizam às crianças um brincar livre, contudo os responsáveis que acompanham as crianças nestes espaços, com frequência, permanecem de pé, observando-as ou chamando a atenção para guardar algum brinquedo. Há, portanto uma espécie de “controle do brincar”, um vigiar sistemático, típico de adultos que acompanham este brincar e que ali permanecem em silêncio, observando, e apenas interferindo em eventuais situações de conflitos entre as crianças (KISHIMOTO; ONO, 2008)

Diante disso, ao oferecermos o estímulo das cartas, esperamos fomentar uma ação pedagógica intencional - rompendo com a postura meramente observadora. Desejamos estimular uma intervenção positiva, que apresente às crianças novas perspectivas de gênero. Essa ação intencional corrobora com os estudos de Cherney e London (2006), visto que o brincar constrói significados nas crianças, e uma simples inversão de brinquedos ou o estímulo a brincadeiras – livres de estereótipos – já poderia ser o ponto de partida para pensarmos em

iniciativas que possam fomentar uma “pedagogia da equidade”, conforme referenciado pelas autoras.

Figura 20. Cartas do Princípio 01



Fonte: elaborado pela autora (2023)

O princípio que instiga cada educador a “**Atuar considerando núcleo familiar e sociedade**” (Figura 21) tenciona como a comunicação ou as propostas pedagógicas chegam até as famílias e sobre como seria possível reverberar essas interações para os núcleos familiares. Acreditamos que esse processo de continuidade das propostas, pode também ter impacto no nível social.

Sabemos que a família tem um papel crucial na determinação de brinquedos, roupas e/ou dispositivos que condicionem os papéis de gênero nas crianças. No processo de mediação social e cultural, as famílias assumem centralidade no que tange ao desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos em suas integralidades,

influenciando seus comportamentos, a partir dos processos educativos adotados em meio familiar e em outros contextos (CORDEIRO; RESENDE, 2023).

Diante disso, a colaboração entre educadores e famílias torna-se fundante para a desconstrução de estereótipos, envolvendo núcleo familiar em discussões e atividades relacionadas à equidade de gênero, fornecendo recursos e orientações para que a desconstrução dos estereótipos seja reforçada tanto na escola quanto em casa.

A exemplo disso, educadores podem incentivar as crianças a conversarem com suas famílias por meio da promoção de atividades que estimulem a reflexão e a discussão crítica sobre gênero. A escolha de materiais educativos diversificados, como livros, filmes e jogos, que apresentem personagens e histórias não estereotipadas, dão às crianças a oportunidade de questionar e debater os papéis de gênero atribuídos pela sociedade. Dessa forma, elas podem compartilhar suas descobertas e impressões com suas famílias, iniciando um diálogo importante sobre o assunto.

Figura 21. Cartas do Princípio 02



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Este próximo princípio, toca no desafio de “**Tornar a escola um espaço de segurança para a criança**” (Figura 22). É importante salientar que esse mencionado ambiente de segurança não deve abordar somente os aspectos palpáveis da segurança da criança, mas também os elementos intangíveis que compõem sua segurança emocional, a construção de sua subjetividade, e as diversas condições e possibilidades que garantirão seu pleno desenvolvimento como indivíduo (CHERNEY; LONDON, 2006; MACCOBY, 2002).

Diante desse panorama de segurança emocional, os educadores assumem um papel fundamental perante as crianças, e, ao repensarem suas condutas e adotarem práticas que não reforcem estereótipos, podem exercer uma influência positiva por meio de atitudes e comportamentos, promovendo assim um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças.

Um outro ponto de grande relevância para tornar a escola um espaço de segurança é a escuta ativa e a empatia. Esses atributos são essenciais são essenciais para que as crianças se sintam encorajadas a se expressarem e se percebam como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ao promover esse diálogo, a escola estabelece um vínculo de confiança, permitindo que as crianças compartilhem seus desejos e interesses sem medo de julgamentos ou discriminação. Além disso, sentindo-se seguras para expressarem-se e pensarem as crianças têm a oportunidade de questionar e refletir sobre os papéis de gênero impostos pela sociedade ou até mesmo por seu núcleo familiar (SILVA, BRABO; 2017).

Figura 22. Cartas do Princípio 03



Fonte: elaborado pela autora (2023)

“Permitir que todas as emoções e sentimentos sejam expressados” (Figura 23) aborda uma questão sensível, porém de grande importância, visto que a expressão dos sentimentos é fundamental para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Sabemos, por outro lado, que os meninos muitas vezes são ensinados a reprimir suas emoções devido a estereótipos de gênero arraigados, que associam a expressão emocional à fraqueza (BLUM et al, 2017)

Tal como apontado por Garbarino(2021), crianças que não aprendem a mediar os seus sentimentos e emoções - verbal ou simbolicamente - acabam manifestando raiva, tristeza ou ansiedade diretamente no corpo (desde roer unhas até bater nos outros). Esse comportamento de apelar à força para resolver conflitos com os pares, limita o potencial da palavra, da discussão e da expressão de ideias e sentimentos.

Os educadores podem auxiliar as crianças na compreensão e nomeação de seus sentimentos por meio de diferentes estratégias, tais como um vocabulário emocional rico e diversificado, ensinando palavras que descrevem diferentes emoções, incentivando as crianças meninos a identificar essas emoções em si mesmas. Além disso, é importante uma prática de escuta ativa, para que as crianças se sintam confortáveis para compartilhar suas emoções. Ao ouvir atentamente e validar os sentimentos das crianças, os educadores mostram que estão presentes e valorizam a experiência emocional de cada aluno (CORDEIRO; RESENDE, 2023).

Esse apoio emocional pode ajudar as crianças a reconhecerem e gerenciarem seus próprios sentimentos, bem como a compreenderem e respeitarem as emoções dos outros através das habilidades de empatia e autorregulação (FERNANDES; ELALI, 2008)

Cordeiro e Resende (2023) ainda explicam que experimentar uma emoção nem sempre significa expressá-la verbalmente, porque a comunicação não verbal é a base para a expressão de emoções (como o choro e as expressões faciais), mas, em muitas situações, é necessária a capacidade de verbalizar o que se sente e se deseja transmitir, assim, sua nomeação e a descrição têm origem social a partir de contextos educativos e de modelos sociais. Portanto, para que uma

criança seja ensinada a compreender, lidar e respeitar seus sentimentos, é preciso primeiro que ela aprenda a descrevê-los e, para isso, é essencial um contato com suas perspectivas e com os entendimentos sobre o que se apresenta a ela.

Esse complexo emaranhado que envolve os sentimentos das crianças, especialmente os sentimentos dos meninos, também emergiu nos estudos de Buss-Simão (2013) sob a perspectiva do “Novo Herói”. Esse conceito, que explora novas versões do “ser herói” valoriza a empatia, gentileza e corrobora com a importância de se privilegiar a expressão dos sentimentos das crianças em sala de aula.

Figura 23. Cartas do Princípio 04



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Pensar em espaços de ensino-aprendizagem onde educadores possam “Proporcionar às crianças atividades livres das amarras dos estereótipos” (Figura 24). Esse é o desafio proposto pelo princípio de número 5.

Para contemplar a reflexão proposta nesse princípio, pautamos a discussão das cartas em dois comportamentos muito comuns em sala de aula; o primeiro deles é repreender comportamentos das crianças sob a alegação de que “isso é coisa de menino” ou “isso é coisa de menina”. O segundo ponto de discussão diz respeito a enaltecer o masculino - mesmo que de forma implícita - ao oferecer materiais às crianças tais como gravuras, filmes, narração de histórias, ou atividades diversas que coloquem homens e meninos em locais de protagonismo.

Garbarino (2021) relata que nos últimos anos, têm surgido uma vasta produção internacional que aborda a temática dos estereótipos em histórias para crianças e adolescentes. Elas apresentam princesas independentes que não querem se casar e preferem atividades historicamente destinadas aos homens, assim como príncipes que gostam de cozinhar e não se mostram sempre fortes e valentes. (Garbarino, 2021)

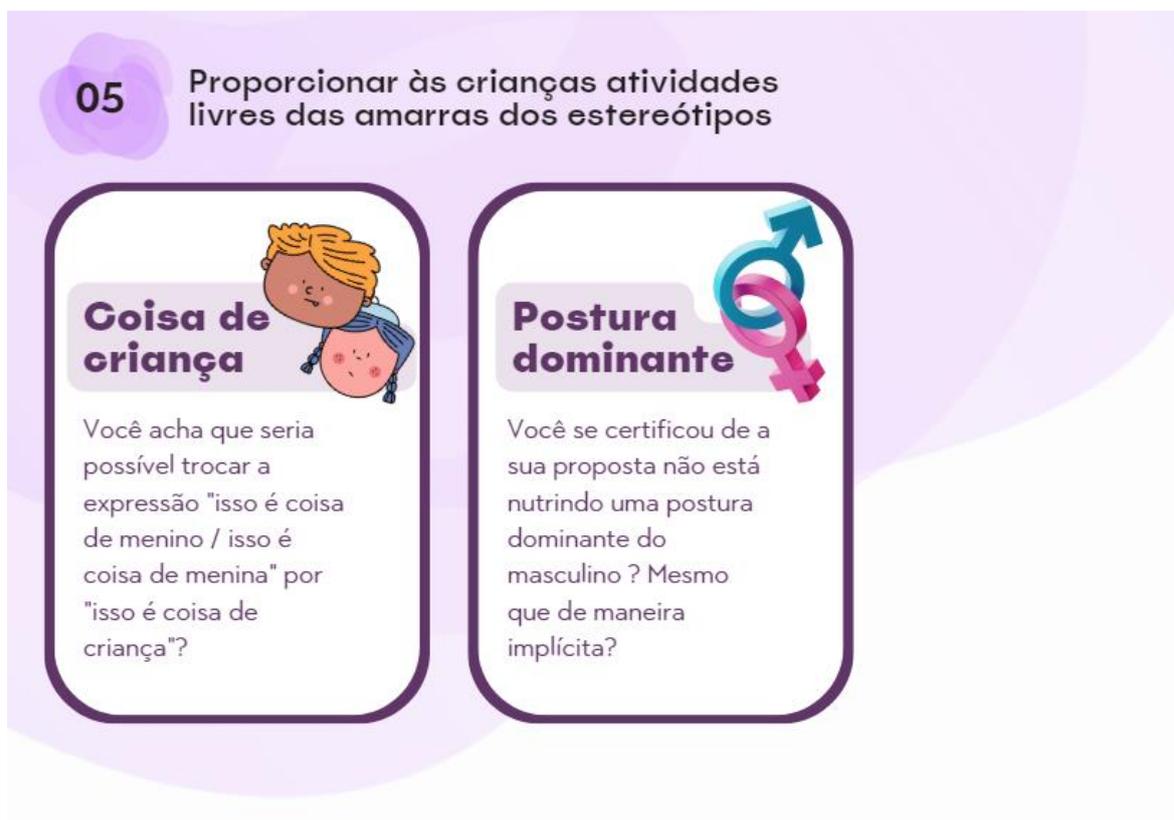
Essas novas versões de heróis e princesa vem, mais uma vez, ao encontro do “Novo Herói” teorizado por Buss-Simão (2013), especialmente quando a autora defende uma “fluidez” e uma liberdade de trânsito através dos mundos generizados, não mais separados e não mais do “ou isto ou aquilo”, mas sim um mundo em que coexistem – o isto e o aquilo. Ou seja, uma liberdade para criança, “apesar de” ser menino ou ser menina.

Essa liberdade para a expressão da infância em sua integralidade é um alicerce para o desenvolvimento, porque ao permitir que as crianças se expressem livremente, a escola as fortalece, promovendo a construção de identidades saudáveis, e isso implica valorizar as habilidades e interesses de todas as crianças, independentemente do gênero, incentivando a participação igualitária em todas as atividades (SILVA, BRABO; 2017).

Nesse sentido, esperamos que com o convite ao agir reflexivo das cartas, os educadores possam proporcionar essa liberdade de escolha às crianças por meio de um ambiente acolhedor e sem julgamentos, onde todas as preferências sejam respeitadas. Ademais, que possam refletir sobre a seleção de materiais educativos, livros e recursos visuais que representem diversidade de gêneros, culturas e papéis sociais, visto que a representatividade é essencial para que as crianças tenham

acesso a diferentes modelos e narrativas. Deste modo, as crianças terão acesso a um repertório que oportuniza o desafio aos estereótipos e amplia as possibilidades de identificação e auto expressão (KISHIMOTO, 2008)

Figura 24. Cartas do Princípio 05



Fonte: elaborado pela autora (2023)

O último princípio **“Refletir sobre o quanto as suas ações e orientações reforçam estereótipos”** (Figura 25) está na verdade presente como um “plano de fundo” em basicamente todos os outros, porém consideramos importante trazê-lo aqui com o intuito de os educadores olharem para as suas próprias crenças. Isso posto, elaboramos duas cartas com os enfoques, respectivamente, na visão de mundo dos educadores, e também nos seus próprios preconceitos.

Identificar os próprios preconceitos, reconhece-los e até mesmo falar a respeito deles pode ser um grande desafio quando tratamos de gênero e infância,

todavia, se não estiverem cientes dos estereótipos presentes em si mesmos, os educadores não serão capazes de atuar em prol da desconstrução.

Acerca dessa temática, Garbarino (2021) explica que as expectativas e crenças das professoras e dos professores em relação ao ser menino x ser menina permeiam, “contaminam” e “deformam” seu olhar sobre o desempenho e a disciplina das alunas e dos alunos. Do mesmo modo, Santos, Barbato e Delmondez (2018) discorrem a respeito da recorrente referência das professoras à flexibilidade e tolerância das meninas como signo de feminilidade e a aceitação quase que unânime sobre a indisciplina e agitação como inerente à masculinidade. E isso é um estereótipo ligado ao gênero profundamente difundido (e aceito) em ambiente escolar.

Portanto, os estereótipos de gênero primeiramente precisam ser identificados para poderem ser desconstruídos. Desse modo, esperamos que - através desse conjunto de cartas - educadoras e os educadores possam repensar criticamente suas visões de mundo e questionar os estereótipos implícitos em suas próprias propostas pedagógicas.

Figura 25. Cartas do Princípio 06

06 Refletir sobre o quanto as suas ações e orientações reforçam estereótipos

Problemas e conflitos 

De que modo a sua visão de mundo afeta a maneira como você aborda um problema ou conflito envolvendo gênero com as crianças?

Pre-conceito 

Você reflete ou reconhece seus próprios preconceitos no momento de elaborar suas propostas?

Fonte: elaborado pela autora (2023)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para inaugurar as considerações finais desse trabalho, não poderia apenas falar sobre os resultados e reflexões da pesquisa; começo, portanto, a remontar o início de todo o meu percurso acadêmico, volto ao ano de 2021 e me deparo com todos os desafios que encontramos pelo caminho. Sabíamos que ao longo dessa pesquisa iríamos dialogar com a educação, e também tínhamos clareza de que todo o processo seria orientado pelo Design Estratégico. O que emergiu, porém, foi o desejo de romper com estereótipos de gênero.

Esse desejo por pesquisar estereótipos ligados ao gênero surge em meio à crise sanitária da COVID-19, em uma chamada “segunda onda” da pandemia, que atingiu o Brasil em meados de 2021. Ao mesmo tempo em que víamos números alarmantes de casos e óbitos causados pelo vírus, também acompanhamos os efeitos do isolamento domiciliar, o qual elevou assustadoramente os casos de feminicídio e agravou profundamente as mais diversas formas de violência contra a mulher (WORLD BANK REPORT, 2020).

Partimos, portanto, rumo a um caminho que era inspirador e desafiador, na mesma medida. Inúmeros autores e autoras são enfáticas ao afirmar que o estereótipo de gênero é uma construção social (LOURO, 1997; BUSS-SIMÃO, 2013; SANTOS, BARBATO, DELMONDEZ, 2018) e por isso, não está evidente nas crianças até os 4 anos de idade, sendo consolidado como um traço marcante após os 6 anos (MACCOBY, 1988; CHERNEY & LONDON, 2006). Ou seja, as crianças, desde o início de suas vidas, vão aprendendo e reproduzindo atitudes de acordo com o que é considerado “adequado para o seu gênero”. É exatamente essa divisão de papéis associados ao gênero, e a supervalorização do masculino, que constitui a base psicológica para atitudes de violência, discriminação e opressão sobre as mulheres (FERREIRA, 2014; SILVA; BRABO, 2017).

De posse dessa informação, tínhamos o desafio de trabalhar a Inovação Social orientada pelo Design Estratégico como caminho para responder a seguinte questão de pesquisa: **Seria possível estimular a desconstrução dos**

estereótipos de gênero na primeira infância por meio de princípios projetuais guiados pelo Design Estratégico?

Ao longo do processo de pesquisa envolvemos crianças de forma ativa, dando-lhes protagonismo e voz, para melhor compreendermos, através da perspectiva da infância, a realidade dos estereótipos de gênero na escola. Essa decisão por iniciar o processo ouvindo as crianças, para então projetar a partir da perspectiva delas, impactou nossas escolhas de linguagem, vieses e sentimentos a serem explorados.

Com vistas à essa escuta ativa, realizamos uma oficina sobre estereótipos de gênero com as crianças da EMEF Saint Hilaire, e como forma de análise dos discursos que emergiram desse momento, apoiamos-nos em Foucault (1996). A partir dessa análise, surgiram duas principais categorias de discurso: “Aparência” e “Comportamento.” Essa categorização nos permitiu compreender de que modos as crianças assimilam e interagem com os estereótipos no ambiente escolar.

A análise das “**Aparências**” revelou-nos o quanto as crianças são impactadas por expectativas sociais em relação à aparência de uma menina, e o quanto essa “vigilância” do modo de se vestir e de parecer feminina também está enraizada no ambiente familiar. Na categoria “**Comportamento**” as crianças trouxeram a preocupação com elementos que desafiam o estereótipo tradicional (como uma menina jogando futebol, raspando o cabelo, namorando quem desejar, entre outras coisas). Isso porque, ao assumirem esse tipo de “comportamento livre”, as meninas ficam expostas a um grande preconceito, e até mesmo a formas de violência.

Nesse momento de projeto, ratificamos nossa percepção acerca da importância dos educadores em toda essa complexa trama que se desenrola no ambiente escolar. A literatura já havia nos dado indícios do quanto educadores desempenham um papel fundamental como agentes de mudança na desconstrução dos estereótipos (SILVA, BRABO, 2017 ; SANTOS, BARBATO, DELMONDEZ, 2018). Logo, a partir dos discursos das crianças, compreendemos que ao adotar abordagens sensíveis, reflexivas e inclusivas, os educadores também têm a capacidade de influenciar positivamente a formação das crianças, proporcionando-lhes um ambiente seguro e acolhedor no qual elas possam se desenvolver plenamente, sem serem limitadas pelos estereótipos de gênero.

Todo esse conhecimento produzido coletivamente com as crianças serviu-nos como insumo para o segundo momento projetual, que envolveu a participação de designers especialistas em educação. Convidamos esses especialistas a imaginarem princípios projetuais simples e de fácil aplicação, para que educadores pudessem criar dinâmicas, atividades e brincadeiras que desconstruam estereótipos em suas rotinas com as crianças.

Como aporte teórico para essa projeção apoiamo-nos na BNCC, em seus respectivos direitos de aprendizagem e campos de experiência para a Educação Infantil. Embora a última versão da BNCC – de 2019 – seja omissa em relação ao termo “gênero” ela ainda é um documento de grande relevância no campo da educação, e reconhecendo esse respaldo, optamos por projetar com base em suas diretrizes.

Em uma abordagem aberta e não linear, orientada pelo Design Estratégico, os especialistas idealizaram **seis princípios projetuais** capazes de orientar educadores na desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância. Esses princípios abordam questões que permeiam o ambiente escolar, valorizando as emoções das crianças, enaltecendo a escola como espaço de segurança, fomentando um brincar livre e instigando educadores para que atuem sempre considerando o impacto de suas escolhas nas famílias e na sociedade.

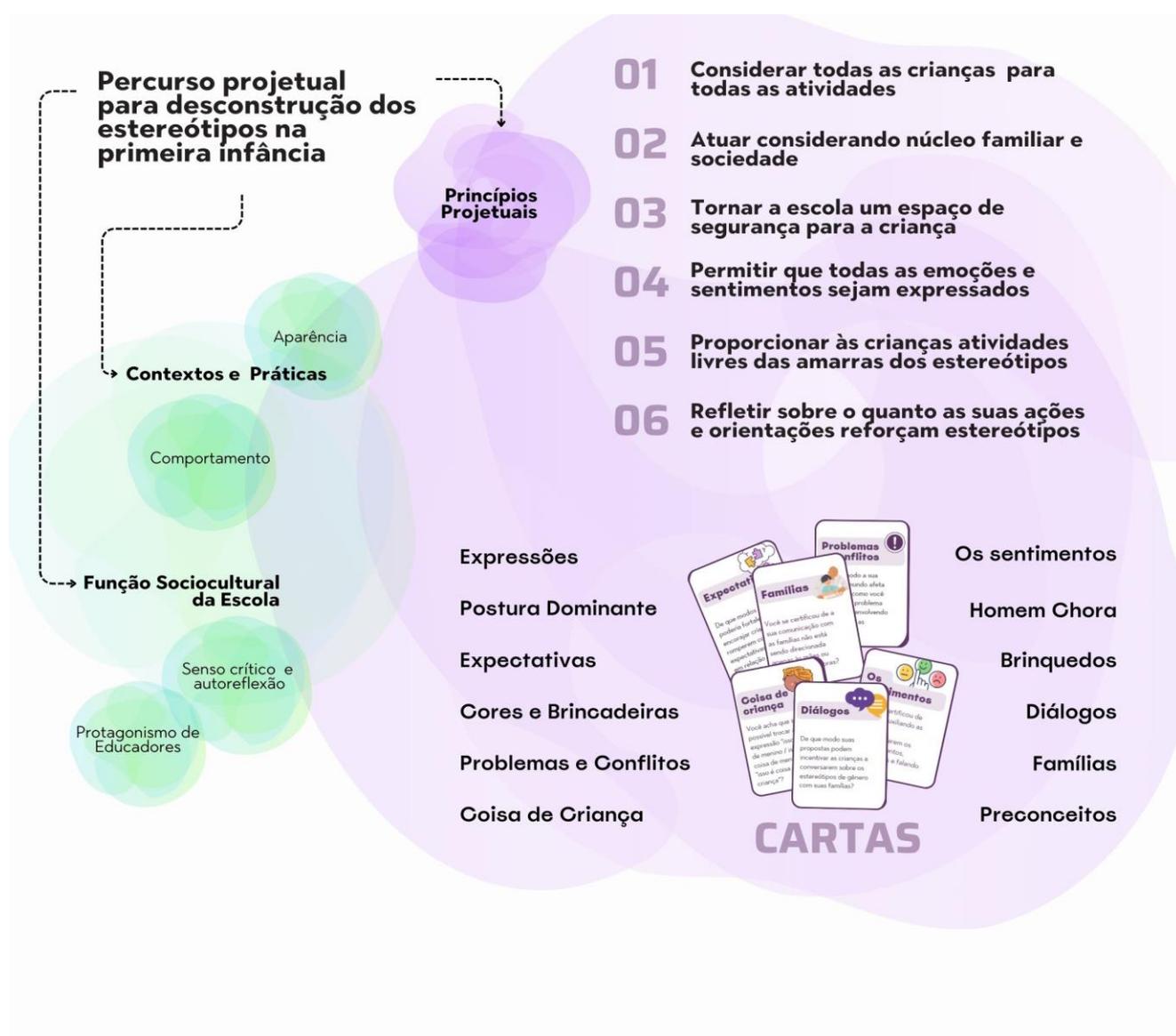
Além disso, um outro ponto de grande relevância elencado nos princípios foi o convite aos educadores para uma autocrítica, instigando-os a refletirem sobre como os seus próprios preconceitos e visões de mundo podem reforçar estereótipos de gênero nas crianças. Estando diante dos princípios projetuais, guiados pelo Design Estratégico, percebemos que para atingir de forma efetiva o objetivo proposto por esse estudo, deveríamos tangibilizar cada um desses princípios, de modo a torná-los um material de fácil utilização pelos educadores.

Deste modo, fomos buscar inspiração no trabalho da Designer Lesley-Ann Noel e desenvolvemos cartas, sendo duas para cada princípio. As cartas tocam nas temáticas de cores, brincadeiras, diálogos com as famílias, expectativas da sociedade em relação às crianças, formas de romper com posturas dominantes, e reflexões críticas sobre propostas pedagógicas. Essas cartas foram elaboradas em

formato de perguntas, e esperamos que elas estejam à mão de educadores, para que sejam consultadas, no momento de planejarem atividades pedagógicas.

Acreditamos que essa pesquisa foi capaz de alcançar seus objetivos (Figura 26) e também de responder à questão de pesquisa. Destacamos como contribuição desse estudo para o campo do Design Estratégico, a abertura para o diálogo do design com a educação, infância e gênero; tendo em vista que a literatura ainda carece de estudos que abordem a intersecção desses campos de conhecimento.

Figura 26. Objetivos e Reflexões de Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ao utilizarmos uma abordagem guiada pelo Design Estratégico, trabalhamos com estratégias criativas e sensíveis, onde as crianças puderam explorar suas identidades e expressões sem restrições. O processo seguiu para curadoria de especialistas, e então emergiram princípios capazes de estimular empatia e senso crítico, valores essenciais para que educadores possam atuar na desconstrução dos estereótipos de gênero.

Destacamos, portanto, que a desconstrução dos estereótipos de gênero não deve ser um processo isolado, mas sim integrado a uma abordagem pedagógica mais ampla, que valorize a equidade e a “fluidez” (Buss-Simão, 2013) em todas as dimensões da educação. O Design Estratégico, nesse sentido, ofereceu uma perspectiva integrada, considerando não apenas as práticas em sala de aula, mas também as políticas educacionais, a atuação de professores e o envolvimento da comunidade escolar.

Por fim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir com novos olhares para atuação e formação de educadores, através de atividades lúdicas, projetos interdisciplinares e materiais educativos não estereotipados. Desejamos que a aplicação dos princípios - através das cartas – estimule a criação de espaços de ensino-aprendizagem onde meninos e meninas possam se reconhecer e se expressar de maneira autêntica, sem serem limitados por expectativas sociais restritivas, estimulando o pensamento crítico, a empatia e o respeito mútuo. Essa transformação só será possível com a união de esforços de educadores, pesquisadores, gestores educacionais e toda a sociedade, reconhecendo a necessidade de uma educação inclusiva, equânime e emancipadora desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. de F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, vol. 17, no. 2, p. 41–52, 2005. <https://doi.org/10.1590/s0103-56652005000200004>.
- BENTZ, I.; FRANZATO, C. O Metaprojeto Nos Níveis Do Design. Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design - Blucher Design Proceedings, vol. 9, no. 2, p. 1416–1428, 2016. <https://doi.org/10.5151/despro-ped2016-0120>.
- BLUM, R. W.; MMARI, K.; MOREAU, C. It Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World. **Journal of Adolescent Health**, vol. 61, no. 4, p. S3–S4, 2017. DOI 10.1016/j.jadohealth.2017.07.009. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>.
- BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 05.01.2021
- BRANDUSESCU, A.; NWAKANMA, N. Issues in open data: Gender Equity *in* DAVIES, T., WALKER, S., RUBINSTEIN, M., & PERINI, F. **The State of Open Data: Histories and Horizons**. Cape Town and Ottawa: African Minds and International Development Research Centre. 2019
- BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 43, no. 148, p. 176–197, 2013.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- CERIONE, C. Menino veste azul e menina veste rosa, diz Damares em vídeo. EXAME [online] 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-em-video/>. Acesso em 04/11/22
- CHERNEY, I. D.; LONDON, K. Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old children. **Sex Roles**, vol. 54, no. 9–10, p. 717–726, 2006. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9037-8>.

CORDEIRO, R. R.; RESENDE, F. M. **Emotional expressiveness and gender stereotypes in family education: Perspectives of guardians**. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5949. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5949>

DAL'IGNA, M. C. "Há diferença"? Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, M. C.; KLEIN, C.; MEYER, D. E. Generificação das práticas curriculares: Uma abordagem feminista pós-estruturalista. Currículo sem Fronteiras, vol. 16, no. 3, p. 468–487, 2016.

ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., HAROLD, R. D., & BLUMENFELD, P. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. Child Development, 64, 830–847. 1993. DOI:10.2307/1131221.

FERREIRA, M.C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 28 set. 2021.

FERNANDES, O. DE S.; ELALI, G. A.. Reflexões sobre o comportamento infantil e em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 18, n. 39, p. 41–52, 2008.

FISS, D. M. L.; BARROS, R. D. Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentido no discurso de professores. Educação, vol. 37, no. 3, p. 369, 2014.

FRANZATO, C. et al. Inovação Cultural e Social: design estratégico e ecossistemas criativos. In FREIRE, K. (Org.). **Design Estratégico para a Inovação Cultural e Social**. São Paulo, 2015.

FREIRE, K.M. Design Estratégico para a Inovação Social. In: FREIRE, K.M. (Org.) **Design estratégico para a inovação cultural e social** [livro eletrônico] Porto Alegre, 2021.

FREIRE, K. M. "Inovação social dirigida pelo design". In: **Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil**. São Paulo: Blucher, 2017.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GDE - Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : SPM, 2009. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf. Acesso em 16.01.2022

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GLOBAL GENDER REPORT GAP - **World Economic Forum**. 2021. Disponível em: <http://reports.weforum.org/globalgender-gap-report-2021/dataexplorer>. Acesso em 10.01.2022

GOMES, J. V. Educação Infantil: Socialização, família escola e sociedade. In: CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

GROSSI, M. EduVoices – Instituto para Inovação na Educação Unisinos. [Locução de]: Melissa Lesnovski. Porto Alegre, Setembro de 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://www.unisinos.br/institutoinovacao/podcast/45-miriam-grossi>. Acesso em: 15.01.2022

HERBERT, J., & STIPEK, D. **The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic Competence**. *Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal*, 26, 276–295. 2005. DOI.10.1016/j.appdev.2005.02.007.

HOOKS, BELL. **O feminismo é para todo mundo [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras** / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. *Psicologia em Estudo*. 2001, v. 6, n. 1, pp. 17-27. 2011. ISSN 1807-0329.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, vol. 3, no. 57, p. 209–223, 2008.

KRENAK, A. EduVoices – **Instituto para Inovação na Educação Unisinos**. [Locução de]: Gustavo Borba. Porto Alegre, Novembro de 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://www.unisinos.br/institutoinovacao/podcast/53-ailton-krenak/>. Acesso em: 26.01.2022

LIMA, A. C.S.; Violência sexual em mulheres na cidade de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Enfermagem, Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Porto Alegre, 2014.

LINO, L. A importância do pensamento crítico no design. **Jornal da PUC. PUC-Rio**. Março, 2022. [online] Disponível em: <http://jornaldapuc.vrc.puc-rio.br/cqi/cqilua.exe/sys/start.htm?infoid=12189&sid=29> . Acesso: 18/05/2023

LISBOA, T. **Políticas Públicas com Perspectiva de Gênero – Afirmando a Igualdade e Reconhecendo as Diferenças**. Fazendo Gênero – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278289946_A_RQUIVO_Texto.ST_Completo_FG9.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação Em Revista**, vol. 46, p. 201–218, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista** . Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1997.

LOPES LOURO, G. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação Em Revista**, vol. 46, p. 201–218, 2007.

MACCOBY, E.E. **The two sexes: Growing up apart, coming together**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1998

MACCOBY E.E. Gender and group process: A developmental perspective. *Current Directions In Psychological Science*, vol. 11, no. 2 p. 54–58, 2002.

MANZINI, E. Design para inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Políticas Intersetoriais. Guia referencial para gestores municipais a favor da infância.** Brasília, 2002. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0211pol_interaset01.pdf Acesso: 21.09.2021

MARTINS, V; CADONA, E. Para que serve a educação? Um olhar feminista sobre instituições e sujeitos. In: **Cidades educadoras [recurso eletrônico]:** novos olhares para o desenvolvimento humano escola e para além dela – aportes reflexivos do XI SINCOL / organização Jaqueline Moll, Luci Bernardi. - Frederico Westphalen : URI Westph, 2021. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/site/publicacoes/?cat=1>. Acesso: 12.01.2021

MARTINS, B. ; COUTO, R. Aprendizagem Baseada em Design: uma pedagogia que fortalece os paradigmas da educação contemporânea. In: C. G. Spinillo; L. M. Fadel; V. T. Souto; T. B. P. Silva & R. J. Camara (Eds). **Anais [Oral] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings [Oral] of the 7th Information Design International Conference | CIDI 2015 [Blucher Design Proceedings, num.2, vol.2].** São Paulo: Blucher, 2015. ISSN 2318-6968, ISBN: 978-85-8039-122-0 DOI 10.5151/designpro-CIDI2015-cidi_217

MERONI, A. **Strategic design:** where are we now? Reflection around the foundations of a recent discipline. Strategic Design Research Journal, vol. 1, número 1. Unisinos, 2008.

MESQUITA, Y. M.; CORRÊA, H. C. DA SILVA. “Masculinidade Tóxica” em Questão: Uma Perspectiva Psicanalítica. **Revista Subjetividades**, vol. 21, no. 1, p. 1–13, 2021. DOI 10.5020/23590777.rs.v21i1.e10936.

MOREIRA, L.M.A. Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção à puberdade. In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [online]. 3º ed. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 113-123. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7z56d/pdf/moreira-9788523211578-11.pdf>

Nery, M. da P.; Costa, L. F.; Conceição, M. I. G. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. Paidéia (Ribeirão Preto) [online], v. 16, n. 35 , 2006.

NERY, C. TV Digital avança, mas canal por assinatura ainda é considerado caro. AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE [online]. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27521-tv-digital-avanca-mas-canal-por-assinatura-ainda-e-considerado-caro>. Acesso em 04/11/22

NOEL, L. **The Critical Alphabet**. Disponível em: <https://criticalalphabet.com> . Acesso: 18/05/2023

ONU MULHERES – Valente não é Violento. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2015/07/valente_inventario.pdf. Acesso em 16.01.2022

PAULINO-PEREIRA, F. C., SANTOS, L. G. A.; MENDES, S. C.C. **Gênero e identidade: possibilidades e contribuições para uma cultura de não violência e equidade**. Psicologia & Sociedade [online]. 2017, v. 29 e172013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29172013>>. 18Dez2017. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29172013>.

PORTUGAL, C.; COUTO, R. **Design em situações de ensino-aprendizagem**. Estudos em Design, vol. 18, no. 1, p. 22, 2010. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/42>.

QUINALHA, R. “Menino veste azul, menina veste rosa”: uma polêmica inútil? Revista Cult [online]. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/>. Acesso em 04/11/22

REIS, K. C. F.; MAIA, A. C. B. **Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães**. In VALLE, TGM., org. Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 222 p. ISBN 978-85-98605-99-9. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kvj5p/pdf/valle-9788598605999-08.pdf>

RODRIGUES, A.; RAMOS, H. S. G.; SILVA, R. B. R. Gênero e Sexualidade nas Escolas: Leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores in RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/821>.

SACRISTÁN, J. G. & GOMÉZ, A. I. P. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino.** (2000)

SANTOS, A. dos. **Seleção do método de pesquisa: guia para pós-graduando em design e áreas afins** - Curitiba, PR :Insight, 2018.

SANTOS, A. P. dos; BARBATO, S. B.; DELMONDEZ, P. Polifonia na Produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 38, no. 4, p. 758–772, 2018.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de Menina e/ ou de menino? **Revista Trama Interdisciplinar**, vol. 7, no. 3, 2017.

SEIXAS, R.; PEREZ, M. C. A.; FAVARO, D. M. M.; BOTAN, K. I. O sexismo e a educação infantil: aprendizagem, gênero e infância como uma construção histórica social. **Brazilian Journal of Development**, vol. 6, no. 3, p. 16182–16195, 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-477>.

TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologia da Pesquisa. 2 ed. Curitiba: ISEDE Brasil S.A., 2009.

TRAD, L. A. B. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Physis: Revista de Saúde Coletiva [online] v. 19, n. 3, 2009

WORL BANK REPORT . Addressing Violence against Women VAW under COVID 19 in Brazil. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/807641597919037665/pdf/Addressing-Violence-against-Women-VAW-under-COVID-19-in-Brazil.pdf>. Acesso em 12.01.2022

YIN. R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado a participar de um Projeto de Pesquisa de Mestrado. Leia atentamente as informações abaixo, e caso esteja de acordo em fazer parte desta pesquisa, ao final, basta completar este termo com o seu nome ou assinatura.

- **Dados do Projeto:**
 - Título do Projeto: Desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância: uma abordagem guiada pelo Design Estratégico
 - Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
 - Nome da Pesquisadora: Jaqueline Freitas Comparin
- **Objetivos:** Esperamos que as crianças pequenas possam conversar sobre estereótipos de gênero, entendam o que eles significam, e saibam como evitá-los.
- **Por que escolhemos vocês:** Escolhemos, com muito carinho, trabalhar em conjunto com este grupo de crianças e jovens da Escola Saint Hilaire por serem estudantes conscientes sobre problemas sociais, e capazes de interpretar realidades por meio do protagonismo e do senso crítico. Além disso, os alunos desta escola estão habituados a trabalhar com projetos, conhecem a cultura de Design e possuem trabalhos reconhecidos e premiados.
- **A pesquisa é voluntária:** A participação de todos os envolvidos com a pesquisa é voluntária, ou seja, você é quem decide se quer ou não participar. Se caso decidir não participar mais, você não terá nenhum tipo de prejuízo, mesmo que inicialmente tenha aceitado e depois decida que não quer mais participar. Ou seja, você pode mudar de ideia e desistir, sem nenhum problema.
- **Procedimentos:** Para realização da nossa pesquisa, propomos a realização de uma oficina presencial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire. Em outras palavras, essa oficina será um momento de conversas, e dinâmicas, onde juntos, nós vamos tentar construir uma resposta para a seguinte questão: “Como podemos inserir conversas sobre estereótipos de gênero na escola de modo que crianças compreendam e saibam como evitá-los? Após analisar todo o material que foi produzido neste momento, nós, pesquisadoras, vamos pensar em formas de compartilhar com vocês esses resultados, em algum formato que possa ser aplicado na escola, com as crianças. É importante salientar que essa pesquisa respeitará as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

- Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão confidenciais, e apenas as pesquisadoras poderão ter acesso a elas. Por isso, pode ficar tranquilo em participar ou expressar suas opiniões, o seu nome não irá aparecer em nenhum lugar, e caso sua fala seja utilizada em algum momento, será de forma anônima.
- Divulgação dos resultados: Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você, seus professores, escola, e também poderá ser publicada em uma revista, ou conferência.
- Contato: Se em algum momento você tiver alguma dúvida, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo (Jaqueline) pelo whatsapp (51) 999021653 ou através do meu e-mail jaquecomparin@gmail.com.

Certificado de Assentimento

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente:

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento:

(Jaqueline Freitas Comparin)

Porto Alegre, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Prezado responsável!

Por meio de uma atividade desenvolvida em parceria com a Escola Saint Hilaire, o seu filho está sendo convidada(o) para participar da pesquisa **“Desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância: uma abordagem guiada pelo Design Estratégico”**, sob responsabilidade da pesquisadora Jaqueline Freitas Comparin, orientada pelo Professora Dra. Karine de Mello Freire, tendo por objetivo propor um percurso projetual, a partir do design estratégico, para estimular a desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância, e em ambiente escolar. Essa pesquisa faz parte do desenvolvimento do processo de obtenção do título de mestre do **Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)**, coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Englert Corrêa Meyer.

Esta pesquisa prevê a realização de uma Oficina presencial (em outras palavras, será um momento de conversas, e dinâmicas, onde junto com as crianças, nós vamos tentar construir uma resposta para a seguinte questão: “Como podemos inserir conversas sobre estereótipos de gênero na escola de modo que crianças compreendam e saibam como evitá-los?). Esta Oficina presencial será realizado na cidade de Porto Alegre, dentro da Escola Saint Hilaire, e estima-se que terá a duração de 2 horas. A intenção destes momentos de troca é compreender o problema pesquisado, gerando hipóteses e novos modos para pensarmos este problema social. Todo o processo será conduzido pela pesquisadora responsável, e os dados obtidos serão colocados anonimamente à disposição dos pesquisadores responsáveis, conforme previsto por lei.

Esclareço que a participação do seu (sua) filho(a) é voluntária, e que também será solicitado que ele aceite participar, por meio de um Termo de Assentimento. Também é muito importante salientar que o seu (sua) filho(a) está livre para participar ou não, e que ele ou ela poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar. Caso ele ou ela aceite o convite, gostaria de sua autorização para que os encontros sejam gravados, com o intuito de facilitar a análise dos dados, porém reafirmo que os dados serão confidenciais, e que em nenhum momento as crianças terão os seus nomes ou identidades revelados, tudo será analisado de forma anônima. Esclareço, também, que você está livre para aceitar ou não a gravação, e reitero que estes dados serão apenas usados para fins de pesquisa, tendo este estudo sido submetido a um Comitê de Ética, e sendo sempre resguardado o seu anonimato. Caso você aceite a gravação, salientamos que estará também autorizando o uso da sua imagem de modo que sua identidade seja protegida pela ocultação gráfica digital do rosto de seu filho ou filha. Sua participação não lhe trará nenhum

benefício pessoal direto. Entretanto, você colaborará para que sejam desenvolvidos novos conhecimentos científicos acerca da identificação de indicativos metodológicos para a identificação de novos modos para o enfrentamento da violência contra mulheres e meninas, através da desconstrução dos estereótipos de gênero.

Você pode solicitar novos esclarecimentos, a qualquer momento, através do telefone (51) 99902 1653 com a própria pesquisadora responsável. Se tiver interesse em conhecer mais sobre esta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. Desde já, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Esse projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), situado à Av. Unisinos, 950 – Bairro Cristo Rei, São Leopoldo/RS, CEP 93022-000, Brasil, telefone:+55 51 3591-1122.

Certificado de Consentimento

Eu, _____
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo que meu filho/filha participe desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação das informações produzidas durante esta pesquisa, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, já assinado pela pesquisadora e sua orientadora

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

Nome do menor participante

Assinatura da pessoa responsável pelo menor participante

Jaqueline Freitas Comparin
(pesquisadora responsável, mestranda em Design da UNISINOS)

Prof. Dra. Karine de Mello Freire
(orientadora do projeto e professora do PPG Design da UNISINOS)

APÊNDICE C

Carta de Anuência Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire

APÊNDICE C - Carta de Anuência Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire

Eu, Angelo Barbosa, diretor da **Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire**, localizada na **Rua Gervazio Braga Pinheiro, 427 - Lomba do Pinheiro, Porto Alegre - RS, 91570-490**, declaro, para os devidos fins que estou de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **Desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância: uma abordagem guiada pelo Design Estratégico**, sob responsabilidade da mestrandia **Jaqueline Freitas Comparin**, e sob orientação da Profa. Dra. **Karine de Melo Freire**, com vínculo institucional firmado junto à Universidade de Vale do Rio dos Sinos (**UNISINOS**) através do Programa de Pós Graduação em Design. Este estudo tem o objetivo de propor uma abordagem projetual, a partir do design estratégico, para estimular a desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância.

Assumo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Informo que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

ESC. MUNIC. DE ENSINO
FUND. SAINT-HILAIRE
Dec. de Criação - 338 de 21-11-6
Aut. de Função. Parecer 490/83



Angelo Barbosa

Angelo Alexandre Marcelino Barbosa
mat. 50255004 | aut. 156/2020
Diretor da EMEF Saint Hilaire

Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire

Porto Alegre, 26 de maio de 2022.

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Especialistas

Convido o(a) senhor(a) a participar da pesquisa “**Desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância: uma abordagem guiada pelo Design Estratégico**”, sob responsabilidade da pesquisadora Jaqueline Freitas Comparin, orientada pela Professora Dra. Karine de Mello Freire, tendo por objetivo propor um percurso projetual, a partir do design estratégico, para estimular a desconstrução dos estereótipos de gênero na primeira infância, e em ambiente escolar. Essa pesquisa faz parte do desenvolvimento do processo de obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Englert Corrêa Meyer.

Tal estudo prevê a realização de um workshop, com duração de aproximadamente 2 horas. O workshop será realizado por meio da plataforma de teleconferência, Microsoft Teams. O objetivo do workshop é estimular a criatividade e a colaboração para fomentar a construção de princípios projetuais que possam ser balizadores na desconstruções de estereótipos de gênero na infância. Vale ressaltar que você receberá, como insumo para este workshops, um compilado de dados já produzido pela pesquisadora, na fase 1 desta pesquisa, em parceria com um grupo de crianças. Todo o processo será conduzido pela Pesquisadora Responsável. Os dados obtidos serão colocados anonimamente à disposição dos pesquisadores responsáveis, conforme previsto por lei.

Esclareço que a sua participação na pesquisa é voluntária, sendo que você está livre para participar ou não, e que você poderá deixar o workshop a qualquer momento que desejar. Caso você aceite o convite, gostaria de sua autorização para que o workshop seja gravado e fotografado. Esclareço, também, que você está livre para aceitar ou não a gravação e a obtenção de imagens durante o workshop. Caso você aceite, salientamos que estará também autorizando o uso da sua imagem de modo que sua identidade seja protegida pela ocultação gráfica digital de seu rosto.

Sabemos que existe a possibilidade de ocorrer algum desconforto por parte do entrevistado diante de alguma pergunta apresentada pelo próprio entrevistado. Em ocorrendo este episódio, o pesquisador interromperá, momentaneamente, os procedimentos até que a situação seja sanada. Sua participação não lhe trará nenhum benefício pessoal direto. Entretanto, você colaborará para que sejam desenvolvidos novos conhecimentos científicos acerca da conscientização sobre estereótipos de gênero já na primeira infância, em ambiente escolar. Isso porque acreditamos ser possível contribuir para a atenuação de violência contra mulheres e meninas por meio desta consciência despertada nas crianças. Você pode solicitar novos esclarecimentos, a qualquer momento, através do telefone (51) 99902.1653 com a própria pesquisadora responsável. Se tiver interesse em conhecer mais sobre esta

pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. Desde já, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração. Esse projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), situado à Av. Unisinos, 950 – Bairro Cristo Rei, São Leopoldo/RS, CEP 93022-000, Brasil, telefone:+55 51 3591-1122.

Certificado de Consentimento

Eu, _____
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar deste workshop, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, já assinado pela pesquisadora e seu orientador, e envio uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o e-mail jaquecomparin@gmail.com, e-mail pessoal da pesquisadora.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do especialista participante

Jaqueline Freitas Comparin
(Pesquisadora responsável, mestranda em Design da UNISINOS)

Prof. Dra. Karine de Mello Freire
(Orientadora do projeto e professora do PPG Design da UNISINOS)